I 4035

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XXI * IANUARIE, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

1989
(97)
- IUI. 2005
1 7 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția :
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4035

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1 1972

SUMAR

2022

Pag.

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

Ștefan Bârsănescu : Învățământ, cercetare, producție 3

Nadia Nicolescu : Permanenta întrepătrundere a educației și autoeducației în formarea și cizelarea personalității 8

Ștefan Costea : Rolul factorului uman în dezvoltarea economică și socială 16

INOVAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Stanciu Stoian : Bacalaureat '71 (unele constatări privind rezultatele sesiunii din iunie 1971 din județul Prahova) 24

Suzana Gâdea : Concursul de admitere în învățământul superior tehnic 33

I. V. Goraș : Corelarea învățământului programat cu procedee didactice tradiționale în predarea matematicii 38

Grigore Pura : Modernizarea lecției de studiere a vieții și creației scriitorului 48

Ileana Ghelase : Procedee pentru dezvoltarea vocabularului la elevii mici 54

Florin Burtan : Funcționalitatea și organizarea cabinetului de științe sociale 60

Constantin Preda : Lecția — la înălțimea actualelor exigențe față de pregătirea pentru activitatea productivă 64

Marius Groppoșilă : Cerințe esențiale psiho-socio-pedagogice în pregătirea tehnico-productivă a elevilor 72

Constantin Vulcan : Metode de predare folosite la lecțiile de instruire practică 81

LECȚIA-EXPERIMENT

Maria Bulz : Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate 88

17627

Pag.

- **Silvia Dediu** : Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate 92
- **Viorel Alecu, V. Lungu** : Tema : Scrisoarea I de M. Eminescu 95
- **Vasile Ștefănescu, Ion Miu** : Ecuații de gradul I, teoreme de echivalență 97

- **CONSULTAȚII**

- **Constantin N. Sîrbu** : Munca productivă în socialism 100
- **M. C. Demetrescu** : Locul marketingului în conducerea proceselor economice 108

- **CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE**

- **I. D.** : Educația sanitară a elevilor 114
- **Al. Gheorghiu** : Manifestare științifică internațională consacrată mijloacelor de învățămînt 115

- **CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE**

- **Ion Ciocea** : „Puncte de reper în însușirea limbilor străine" de **Tatiana Malița** 117
- **E. Timișan** : „Structura procesului cultural de masă" (sub redacția **H. Culea**) 118
- **Gheorghe Tomșa** : „Școala comprehensivă" de **V. Iliescu** . . . 120
- **V. Teodorescu** : Două lucrări valoroase în sprijinul profesorului de limba română de **Aurel Nicolescu** 121
- **Vasile N. Vețeleanu** : „Îndreptar. Limba și literatura română" de **A. Macarie** și **D. Macarie** 122
- **Gheorghe Radu** : „Opere psihologice alese" de **L. S. Vigotski** . 123

- **FIȘIER** 125

»educația moral-politică a elevilor«

ÎNVĂȚĂMÎNT, CERCETARE, PRODUCȚIE

Prof. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R.S.R.

I

Recent, la 3.XI.1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, a făcut la Plenara C.C. al P.C.R. o amplă expunere cu privire la *Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste.* Întreaga expunere, ascultată cu mult interes și urmată de discuții aprobative, a fost caracterizată pe drept cuvînt ca „o remarcabilă contribuție la filozofia politică a epocii noastre".

În expunerea sa [1], vorbind și despre învățămînt și educație, tovarășul Nicolae Ceaușescu formulează teza după care profesorii să asigure în activitatea lor didactică o strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție. O dată exprimată, această idee a trezit atenția ascultătorilor, fiind receptată și reținută, recunoscîndu-i-se importanța deosebită, sesizîndu-ne să încercăm o analiză a acestei formule de pe poziția noastră de pedagog.

Cea dintîi remarcă pe care ne-a ocazionat-o formula „învățămînt, cercetare, producție" este aceea că prin ea ne găsim în fața unui însemnat principiu pedagogic, a unei norme sau a unui imperativ care sună astfel : în școală să asigurăm o unitate între învățămînt, cercetare și producție.

La o privire comparativă, acest principiu seamănă cu altele analoge ca : principiul unității dintre instrucție și educație, al unității dintre teorie și practică și acela al unității dintre predare și cercetare ; totuși, acesta diferă de cele enumerate, asigurînd o legătură mai cuprinzătoare între trei termeni : învățămînt, cercetare, producție.

Pe cît cunoaștem, o astfel de formulă este cu totul nouă, în sensul că dacă pînă azi s-au formulat principii ca unitatea dintre învățămînt și cercetare și unitatea dintre învățămînt și producție, nimeni n-a cerut pînă azi o unitate între cei trei termeni menționați și deci, n-a sesizat nimeni cîmpul atît de larg cuprinzător al procesului pedagogic. Cu acest principiu ne găsim în fața unei creații pedagogice românești. Aplicarea acestui principiu asigură școlii un cîmp de lucru

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste* — noiembrie 1971 — Editura politică, București, 1971.

mult mai complex decît au putut-o oferi formulele cunoscute : școala activă, școala impresionistă sau a trăirii, școala muncii, școala-fermă, școala voinței etc. În adevăr, pe cînd școala activă care reprezenta o reacție împotriva școlii herbartiene intelectualiste venea cu ideea metodelor active, pe cînd școala impresionistă, pornind de la ideea că „trăirile", emoțiile, influențează decisiv viața individuală, propunea lecții desfășurate artistic cu un profesor-artist, pe cînd școala muncii propunea un învățămînt care să pregătească pe elevi pentru și prin muncă, cu deosebire prin munca fizică, pe cînd școala-fermă reclama transformarea școlii într-o fermă model și pe elevi în muncitori fermieri, pe cînd școala voinței afișa ideea unui învățămînt și a unei educații care să se concentreze la opera pentru formarea unui om cu o voință fermă, principiul învățămînt-cercetare-producție propune un proces pedagogic care depășește caracterul unilateral al teoriilor enumerate, impunînd o școală cu adevărat nouă, care să pregătească pe școlari pentru o viață reală complexă și să formeze un om care să fie pregătit să stăpînească știința, să dispună de un spirit creator și să se integreze în societate ca un factor productiv.

II

A doua remarcă pe care o ocazionează principiul „învățămînt-cercetare-producție" este aceea că dacă la prima vedere el pare simplu și ușor de aplicat, la o privire mai atentă el este de fapt unul complicat, reclamînd cadrelor didactice o cunoaștere științifică a noțiunilor de învățămînt, cercetare și producție.

Numai printr-un efort de tranziție de la sensul curent și general al noțiunilor citate, la sensul lor științific, cadrele didactice pot dispune de perspectiva aplicării principiului în discuție.

În această ordine de idei, cadrelor didactice li se cere o cunoaștere științifică aprofundată a celor trei termeni.

1. În ce privește învățămîntul, să fie perfect lămurite ce înseamnă învățămînt *informațional* și învățămînt *formațional* sau *educativ*, ce înseamnă învățămînt *descriptivo-narativ, explicativ* și *apreciativ* sau *normativ*, apoi care este finalitatea învățămîntului educațional sau al educației ca proces de creștere pe plan calitativ și cantitativ a forțelor psiho-fizice ale copilului pe plan de diferențiere și de integrare și pe plan de tranziție [2].

2. În ce privește cercetarea ca acțiune sau moment din procesul pedagogic, cadrelor didactice le stă în față obligația de a folosi acest termen în sens larg, cuprinzător, cum rezultă și din formularea lui în principiul enunțat și anume la lecții profesorul să urmărească a pregăti pe elevi pentru căutarea adevărului, atît pe plan *teoretic* (ca cercetare de probleme de gramatică, aritmetică, fizică, geografie, științe naturale etc.), cît și ca o căutare de soluții *practice* (cum alegi un teren agricol pentru cultivarea unui anumit soi de plante, cum așezi o casă, o fabrică, un pod, cum întocmești planul unei construcții etc.). Dar în acest scop un bun cadru didactic întreprinde un șir de lucrări așezate la loc potrivit în lecții de exemplu : deșteptarea curiozității elevilor pentru o gîndire nouă, originală ; stimularea elevilor pentru a vedea și a pune probleme, a formula ipoteze de lucru ; înarmarea elevilor cu tehnici de cercetare științifică și formarea de priceperi și

[2] cf. Ștefan Bârsănescu, *Educația — noțiune de bază a pedagogiei*, „Revista de pedagogie", nr. 7/8/1964.

deprinderi de cercetare ; informarea elevilor despre noile descoperiri științifice și tehnice și lărgirea orizontului lor pentru investigația științifică, teoretică și concretă.

Cunoscînd apoi importanța limbilor străine ca instrumente de pătrundere în marile culturi, cadrele didactice mai au datoria de a stimula interesul școlarilor pentru învățarea de limbi străine.

3. În ce privește producția — al treilea termen implicat în principiul în discuție — pretinde și el tranziția de la o cunoaștere superficială la una aprofundată. Cu acest termen, cadrele didactice se găsesc în fața unor cereri speciale : să dispună de cunoștințe clare despre producție în genere ca realizare de bunuri necesare individului și societății ; ca producție economică și culturală, să instruiască și să educe pe elevi și tineri în direcție profesională, formîndu-le conștiința necesității unei profesiuni, folosind materiile lor de studiu ca adevărate teste de orientare și selecție profesională, desfășurînd un proces pedagogic pentru formarea viitoare a elevilor ca personalități profesionale. În acest scop, cadrele didactice sînt datoare să știe că în locul procesului școlar bipolar, format din instrucție și educație, pedagogia nouă[3] cere un proces tripolar, constituit din instrucție, educație și formare, ultimul desemnînd procesul prin care facem dintr-un individ o structură sau o personalitate profesională, de specialist.

Noul proces de pregătire și de legare a individului de producție are funcția lui specifică : dacă învățămîntul are ca finalitate, binecunoscută, luminarea minții și dacă, la rîndul ei, educația înseamnă în sens restrîns dezvoltarea sau creșterea dirijată a forțelor psiho-fizice, formarea este altceva : este dezvoltarea de mecanisme speciale prin care personalitatea devine o personalitate profesională — un specialist, un om cu o anumită structură (inginer, tehnician, agronom, medic, subchirurg, învățător, profesor, meseriaș etc.).

Privind acum din nou principiul pedagogic „învățămînt, cercetare, producție" în lumina datelor de mai sus, apare clar că el este un principiu complex, a cărui aplicare cere cadrelor didactice competență, tranziție de la cunoașterea generală și superficială a noțiunilor implicate, la o cunoaștere științifică aprofundată.

III

O a treia remarcă pe care o prilejuiește principiul pedagogic în discuție e aceea a formei în care sînt prezentați termenii lui : cu acest principiu ne găsim în fața unei *formulări cu caracter linear*. În adevăr, cei trei termeni — „învățămînt, cercetare, producție" — se înșiră juxtapunîndu-se, iar nu subordonîndu-se unul față de celălalt. Totodată, virgula dintre învățămînt și cercetare, ca și conjuncția *și* dintre cercetare și producție, arată că acești termeni și implicit procesele la care se referă urmează să se lege unul de altul și totodată să formeze un întreg. Or, toate acestea își au semnificația lor și anume : prin actul de juxtapunere, autorul principiului lasă să apară clar ideea că fiecare element vizat din procesul pedagogic este unul necesar, independent, iar nu o anexă a celorlalte două. Apoi, faptul că autorul leagă acești termeni între ei dovedește că el reprezintă teza unității dintre învățămînt, cercetare și producție.

În legătură cu toate acestea este de remarcat încă un fapt important : acela că autorul adaugă, după producție, cuvîntul viață, lăsînd a se înțelege ideea că în-

3 Pierre Gogulin, *La formation continue des adultes*, Paris, 1970.

vățămîntul, cercetarea și producția au ca scop final pregătirea pentru viață. Această subliniere conduce la întărirea concluziei de mai sus că întregul proces pedagogic — „învățămînt, cercetare, producție" — este chemat să constituie o pregătire a tînărului pentru viață, făcîndu-l apt să trăiască în sînul societății ca om instruit, cu spirit creator și ca personalitate profesională.

* * *

Admițînd ipoteza că explicațiile de mai sus sînt suficiente pentru înțelegerea principiului enunțat, ne vedem puși în fața unei noi și importante întrebări : Cum stau cadrele didactice sub raportul disponibilităților lor intelectuale și morale pentru aplicarea acestui principiu ? Ce ne poate spune experiența noastră didactică din acest domeniu ?

Sub raportul învățămîntului și cu deosebire al învățămîntului informațional se poate afirma că, în majoritate, cadrele noastre didactice fac față obligațiilor respective, cunoscînd materia obiectului lor și putînd s-o predea. În schimb, ele se prezintă mai slab sub raportul învățămîntului formațional sau educațional, în domeniul căruia ele pun accentul mai curînd pe sfaturi și pe recomandări de purtare și mult mai puțin pe exerciții speciale și bine alese de gîndire și voință.

În ce privește cercetarea — al doilea element din procesul pedagogic — situația din școala noastră e ceva mai dificilă. Această școală numără, desigur, cadre didactice care se preocupă să pregătească pe elevi și studenți sub raportul cercetării, stimulîndu-le curiozitatea pentru noile descoperiri în știință și tehnică și pentru încercări de creație proprie, îi înarmează cu metode de cercetare, de autocontrol etc., însă trebuie să recunoaștem totuși că aceste preocupări nu sînt generale. Cît privește producția, credem că putem spune că toate cadrele didactice sînt convinse de necesitatea orientării elevilor și tinerilor spre profesiuni și de trebuința unei pregătiri adecvate, dar cu observarea că, în majoritatea cazurilor, intervenția cadrelor didactice în legătură cu pregătirea elevilor pentru producție, pentru profesiune, este preponderent empirică.

Pînă azi e mic numărul cadrelor didactice care să fi profitat de o pregătire adecvată : de studii de selecție și orientare profesională, de studii despre profesiuni și de monografii profesionale. Ca urmare, la toate acestea găsim necesară realizarea unor serii întregi de lucrări și activități ca de exemplu : o pedagogie nouă, informată la zi și în acord cu problematica școlii, impusă de evoluția societății românești și de planurile de dezvoltare prospectivă a societății noastre socialiste. În al doilea rînd, să se realizeze o publicistică pedagogică legată de planul de dezvoltare a societății noastre, reflectat în documentele conducerii de partid și de stat.

În al treilea rînd, să se țină cursuri de reciclare pentru cadrele didactice, desfășurate cu profundă seriozitate și responsabilitate de cadre competente și cu autoritate științifică dovedită prin studii și printr-o activitate la catedră binecunoscută.

Este vorba, deci, de o muncă consecventă, intensă, și de durată, care reclamă, atît din partea conducerii învățămîntului, cît și din aceea a cadrelor didactice, capacitate de dăruire, viu entuziasm și mai ales o conștiință puternică de responsabilitate pentru aplicarea eficientă a acestui nou principiu și ideal de școală.

ОБРАЗОВАНИЕ, ИССЛЕДОВАНИЕ, ПРОИЗВОДСТДО

(резюме)

Эта формулировка — утверждает автор, — является важным педагогическим принципом, правилом или требованием, обязывающим школу обеспечить единство между образованием, школой и производством. Принцип единства между этими терминами является творчеством румынской педагогики.

Для правильного применения этого принципа учительские кадры должны перейти от общего смысла этих трех понятий к их научному смыслу.

Формулировка педагогического принципа единства между образованием, исследованием имеет линейный характер, эти три понятия сопоставляются, но не подчиняются.

ENSEIGNEMENT, RECHERCHES, PRODUCTION

(Résumé)

Cette formule — affirme l'auteur — constitue un important principe pédagogique, une norme ou un impératif, qui impose à l'école d'assurer l'unité entre l'enseignement, la recherche et la production. Le principe de l'unité entre ces trois termes est une création de la pédagogie roumaine.

Pour l'application juste de ce principe, le personnel enseignant doit passer du sens courant, général, de ces trois notions, à leur sens scientifique. L'énonciation du principe pédagogique de l'unité de l'enseignement, de la recherche et de la production possède un caractère linéaire, les trois termes se juxtaposant et non se subordonnant.

EDUCATION, RESEARCH, PRODUCTION

(Abstract)

This formula — the author states — is an important pedagogical criterium, a rule or a requirement which demands the unity among education, research and production. The criterium of unity among the three concepts is a creation of the Romanian pedagogy.

In order to put rightly into practice this criterium, the teaching staff has to pass from the current, general meaning of the three notions to their scientific meaning.

The statement of the pedagogical criterium of unity among education, research and production has a linear characteristic, the three notions being in juxtaposition not in subordination.

PERMANENTA ÎNTREPĂTRUNDERE A EDUCAȚIEI ȘI AUTOEDUCAȚIEI ÎN FORMAREA ȘI CIZELAREA PERSONALITĂȚII

NADIA NICOLESCU

Definițiile încetățenite ale educației și autoeducației diferențiază cei doi termeni prin aceea că prima se desfășoară ca proces condus de un educator, în timp ce autoeducația și-o face subiectul prin sine însuși, singur deci, fără ajutorul profesorului. Plecînd de aici, autorii unor atari definiții precizează că autoeducația — fiind un proces eminamente conștient și voluntar, care presupune existența conștiinței de sine — începe să opereze abia la preadolescență.

De la prima vedere, o atare disociere este corectă etimologic, dar învechită sub raportul semnificației, al conținutului pe care pedagogia, în stadiul ei actual de dezvoltare, îl conferă celor doi termeni fundamentali.

Educația are într-adevăr loc sub directa îndrumare a educatorului adult, dar și capacitatea de autoconducere se formează în același mod, procesul însuși al autoperfecționării avînd loc prin subiect, dar nu neapărat fără prezența educatorului. Apoi, cine mai înțelege azi educația ca pe un proces unilateral, mecanic, în care ceea ce profesorul predă elevul înregistrează automat ? A devenit uzual adevărul că educația este un proces *bilateral* care se întemeiază pe o cooperare a celor doi factori, cooperare în cadrul căreia — dată fiind instabilitatea și lipsa de experiență a copilului — rolul conducător este păstrat de educator. Se vorbește curent de participarea subiectului la propria sa formare, de faptul că numai cînd elevul înțelege și își apropie voit influențele acestea sînt într-adevăr operante. Ceea ce este evident, fie și numai pe baza argumentului cantitativ al diferenței dintre datele informaționale transmise de educator și cele recepționate cu adevărat de către elev. Acesta reține numai ceea ce a înțeles și integrat în sistemul său de cunoștințe, aplicînd și exercitînd în mod corespunzător. Același lucru se întîmplă însă și cu influențele venite din mediu — neorganizate și nedirijate în mod direct de către educator — și care sînt receptate *selectiv* de către copil de la cea mai fragedă vîrstă. De fapt, influențele sînt acumulate întotdeauna inedit, grupate în tot atîtea combinații originale cîte individualități există, ceea ce dovedește că sînt diferențe, desigur, și în privința felului cum sînt ele transmise, dar sînt și mai multe deosebiri care pornesc de la subiectul întotdeauna *activ* față de ele.

Este, de aceea, în definițiile de care vorbeam la început o doză de inerție tradițională, de supraapreciere a factorului autoritar în educație, în defavoarea ac-

tivității și participării celui educat la propria sa formare, o ignorare a mecanismului intim al educației, care se întemeiază pe mobilizarea resurselor individuale în scopul propriului progres al personalității copilului, și este totodată, în aceste definiții, o diminuare a rolului și importanței educatorului în procesul autoeducației — de data aceasta. Fiindcă, într-adevăr, formarea prin tine însuți presupune *absența* altcuiva, dar o absență imediată, directă, vădită. Altminteri, însăși capacitatea de a lucra asupra ta însuți, asupra însușirilor tale, e greu să existe, dacă dascăli pricepuți n-au acționat în această direcție.

Definiția unui psiholog celebru ne vine în ajutor. Este vorba de Pièron, care spune despre autoeducație, ignorînd probabil părerile pedagogilor, că este un ansamblu de mijloace cu ajutorul cărora copilul, *mai mult sau mai puțin sprijinit de un educator* (sublinierea noastră), dirijează el însuși propria-i dezvoltare. De oricît de multe obiecții ar fi susceptibilă, formula sa are avantajul de a fi rupt cu tradiția includerii obligatorii în definiția autoeducației, a absenței educatorului. Gest de asemenea modern de acceptare a unor noi laturi ale autoeducației și educației în același timp, ale raportului dintre elev și profesor, de subliniere a rolului și importanței reale a personalității educatorului în construirea personalității elevului.

Este adevărat că, în procesul de autoformare și autocizelare a subiectului, nu poate fi precis determinat nici de către primul, nici de către ultimul, cît de mult este implicat educatorul. Se întîmplă și aici același fenomen pe care îl remarca cu subtilitate Paul Valéry referindu-se la influențele mediului asupra noastră : „Toată viața mediul ne este educator și încă unul sever și periculos în același timp. Sever, fiindcă greșelile se plătesc aci mai serios decît în colegii, și periculos fiindcă n-avem niciodată conștiința acestei acțiuni educative, bună sau rea, a mediului și a semenilor noștri". *(Bilanțul unui intelectual).*

De altfel, educatorul secolului XX — care își propune răspicat să determine nu o înmagazinare de cunoștințe pe bază de memorare, ci o dezvoltare a capacităților individului, a deprinderilor și obișnuințelor lui, o înzestrare a acestuia cu instrumentele necesare pentru a se descurca în hățișul informațiilor — se bazează în fiecare moment al operei sale educative pe activitatea personală a celui educat, pe mecanismele autoeducației deci, pe care le activează și le dezvoltă astfel ca personalitatea pe care o plămădește să fie înzestrată cu tot ce e necesar pentru a fi în stare să se autoformeze permanent. E. Faguet spunea că cel mai frumos efect pe care poate să-l aibă o educație este să inspire elevului dorința de a-și reface mereu propria educație.

Dacă educatorul se sprijină pe activitatea personală a celui educat, stimulîndu-i creativitatea, prin însuși acest fapt el îl pune pe elev în situația de a se exersa în autoeducație. Perfecționarea intelectuală, morală, voițională a subiectului nu se poate realiza decît cu participarea sa efectivă. De aceea, orice obiectiv educativ nu va fi atins decît dacă copilul sau adolescentul îi va înțelege valoarea și va aspira el singur să-l realizeze. În acest context, al înlocuirii constrîngerii prin propria participare, motivația personală și socială acționează admirabil dacă e înțeleasă profund de subiect. De aceea, școala bazată pe munca personală a elevului, pe interesele sale — just înțelese — este superioară școlii tradiționale. Înțelegerea și participarea celui educat fac ca în procesul educației copilul să rămînă „principalul agent al propriei sale formări". (E. Planchard).

Iată de ce autoeducația este profund implicată în însuși procesul educației, existînd și acționînd concomitent cu ea, iată de ce definițiile încetățenite ale educației și autoeducației ni se par depășite, iată de ce e greu de acceptat că autoedu-

cația începe abia la preadolescență și ar presupune o autoformare care are loc fără sprijinul educatorului.

„Educația este deci, în același timp, maturare și experiență spontană și dirijată, *autoeducație și heteroeducație* (subl. noastră), intervenții directe și influențe indirecte, adaptare pasivă și achiziționare activă, dezvoltare ascultînd de un anume determinism, dar rămînînd nu mai puțin liberă și personală într-o largă măsură, fapt care distinge omul de animal" (E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 15).

Fără îndoială că toate acestea sînt numai jaloane ale unei posibile clarificări teoretice, care trebuie să reflecte o mai dialectică înțelegere a ceea ce înseamnă *educația de sine*, plecînd bineînțeles de la conceptul modern de *educație*. Oricum, însă, de vreme ce autoeducația este implicată adînc în însuși procesul educației, ambele încep o dată cu nașterea copilului și țin toată viața. La aceeași concluzie ne conduce pe de altă parte și noțiunea recent introdusă în pedagogie de *educație permanentă* care exclude ideea că la o anumită vîrstă educația încetează, luîndu-i locul autoeducația. Desigur, în funcție de vîrstă și de împrejurări, de individualitate și context educațional, cele două procese se împletesc în mod specific, fiecare modificîndu-și accentele, predominînd cînd unul cînd celălalt, și totuși avînd împreună un profil anumit pe traseul fiecărei vîrste. Rămîn încă destul de puțin cercetate și analizate procesul îmbinării celor două acțiuni, mecanismele implicate aci. Teoriile moderne ale învățării de tip Skinner, punînd accentul pe întărire ca element catalizator sau poate determinant al achiziției, dezvăluie mai clar rostul pe care semnificația pozitivă a oricărui stimul o are pentru individ. Dar el însuși recunoștea că și aceasta reprezintă încă prea puțin : „Atît cercetarea fundamentală cît și tehnologia care decurge din ea sînt incomplete și aceasta este firesc. Comportamentul uman este ceva foarte complex. Nu ne putem aștepta ca o tehnologie eficace a instruirii să fie mai simplă decît electronica sau medicina. Nu putem face o analiză detaliată emițînd cîteva principii generale" (*Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., 1971, p. 190). *Angajarea* efectivă pe o cale sau pe alta a subiectului este utilă în orice împrejurare educativă sau instructivă. Cum anume, rămîne încă în mare măsură de spus. După cum o mai puternică conturare trebuie să capete răspunsurile la întrebarea *dacă*, și *cînd*, și *cum anume* individualitatea poate fi implicată în propria-i formare, prin activarea, de pildă, a intereselor (a cărora dintre ele), a afectivității sau voinței, a dorinței sau a imitației pur și simplu.

Acestea toate sînt de fapt puse în joc în mod diferit nu numai o dată cu vîrsta, dar și concordant cu temperamentul, cu sensibilitatea, cu caracterul fiecărei individualități în parte.

Așadar, autoeducația intervine de la vîrste foarte mici, chiar dacă măsura în care se desfășoară conștient este mai mică. Jocurile, de exemplu, conțin elemente de autoeducație, la urma urmelor neimpuse conștient de adult : ele disciplinează, îl pun pe copil în situația de a se obișnui cu instituirea și cu respectarea anumitor reguli și principii morale, cu ordinea. Copilul are foarte de timpuriu un simț al echității destul de intransigent, educat poate de adulți, dar autoeducat sigur prin intermediul jocurilor. Îmi vine în minte o scenă în care fiul unei prietene administra o corecție în toată regula propriului său frate mai mare care își permisese în plin joc să-l bată pe cel de-al treilea partener — un copil de curînd acceptat în cuplul celor 2 frați. Și asta la 4—5 ani ! Educatorii nu s-ar fi gîndit la o asemenea „lecție morală" exemplară, dar copilul da. Jocurile lor îi deprind

nu numai cu astfel de sentimente, dar îi pun în situația de a practica ei înșiși, autoeducîndu-se, modestia, recunoașterea francă a „învingătorului", a cîștigătorului, disprețul pentru cei ce nu știu să respecte regulile jocului și să li se supună, spiritul de colaborare cu coechipierii, convingerea că singur nu înseamnă mare lucru etc.

În genere, copilul, de la vîrste foarte mici, dorește, năzuiește să fie „mare" și ca atare își impune unele atitudini și comportări care să semene cu ale „celor mari", îi imită. Este aceasta o adevărată școală a autoeducării ? Fără îndoială. Bazîndu-se pe asemenea elemente de autoeducație, adulții vor reuși să deprindă pe copil să-și edifice personalitatea prin sine însuși. Celebrul principiu al respectării particularităților de vîrstă și individuale ale copilului — așa cum e înțeles chiar în pedagogia clasică — vizează și el tot scopuri formative, de participare a subiectului, cu toată zestrea lui de însușiri înnăscute și dobîndite, la procesul educării propriei personalități. Ceea ce îl depășește — nu înțelege, ceea ce nu înțelege — îi rămîne exterior, străin și deci nu lasă urme, iată cum e implicat copilul în propria-i instruire.

Cum se știe, copilul este prin excelență activ. El „strică" și reface jucăriile, autoexersînd elemente de muncă manuală, preferă jucăriile confecționate de el oricăror superbe exemplare gata finisate. Rareori adulții înțeleg semnificația faptului. Uneori îl pedepsesc și îl cataloghează de „rău" pentru că nu păstrează jucăriile primite. Este aci un exemplu de autoeducație poate chiar spontană, care se face nu numai fără adult, dar și împotriva voinței lui, la vîrste foarte mici. Imitația, în genere are un rol extrem de interesant, eminamente autoformativ, în dezvoltarea individualității. La 5 ani, Edison se ascundea în pod încercînd să scoată pui după procedeele cloștii... Este aci un mic punct de pornire, un element de imitație pe care s-a altoit o inventivitate de excepție — autopracticată, cum se vede, foarte de timpuriu.

Dacă la vîrste atît de mici, cînd ne-am aștepta în cea mai mică măsură ca autoeducația să fie atît de prezentă, ea are un asemenea rol, o dată cu vîrsta școlară mică exercițiul practic zilnic intervine ca element greu, dar nu impus, copilul avînd dorința de a învăța să scrie, făcînd impresionante eforturi conștiente ca să reușească nu numai în însușirea scris-cititului, dar în fiecare din solicitările școlare la care este supus. Acum învață practic că totul depinde de el, de propria lui străduință, de propriul lui exercițiu. Învățătorul îi arată cum, dar el trebuie să facă efectiv, o dată, de două ori, de cîte ori e necesar — pînă cînd ajunge să știe ceea ce vrea să-și însușească.

La preadolescentă, autoeducația funcționează desigur pe alte baze. Voința și scopurile dinainte propuse și cunoscute intervin constant. Dar nu vom trece la această etapă de vîrstă înainte de a preciza cîteva lucruri de real interes pentru educația și autoeducația de pînă acum.

Mai întîi că ideea de a-l face pe copil activ, termenul de „activ" mai este încă uneori rău înțeles. Teoreticieni ai școlii active preveniseră la timpul lor asupra acestui pericol. C. Freinet, de exemplu, în *Essai de psychologie sensible*, avertiza că termenul fiind suprasolicitat de toate curentele noi în pedagogie, mulți au ajuns să creadă că orice copil nu este fericit și nu se realizează decît dacă se agită, dacă se mișcă manual. El avertiza că în felul acesta există pericolul să se alunece spre educație fizică și manuală unilaterale. Or, acestea trebuie integrate în educația generală ca elemente ale acesteia, întreaga educație deci trebuind să fie cu ade-

vărat activă. Dewey, la rîndul său, preciza că într-un tip de educație corespunzător, sarcinile nu trebuie să apară ca pure sarcini, iar problemele să fie inventate pentru a fi probleme. Ca să stimulezi energia și participarea copilului, zicea el, orice problemă trebuie să fie problema sa, pe care o simte și o înțelege Prin activare a elevului, așadar, trebuie să se înțeleagă un proces multilateral și complex, interior și exterior, vizibil sau nu la prima vedere.

În al doilea rînd, dorind să facă un învățămînt bazat pe interesele copilului, mulți vehiculează noțiunea de „interes" cu un înțeles îngust cuplînd-o cu plăcerea imediată și cu lipsa de efort. La o astfel de accepție se referea, desigur, și marele Alain, cînd spunea că ceea ce interesează nu instruiește. Deci, nu legea celui mai mic efort trebuie asociată învățămîntului bazat pe interesele copilului. Dimpotrivă. Copilul consimte bucuros la eforturi, în orice caz le face cu plăcere și dăruire sinceră, dacă le înțelege rostul. Dar pentru a-l ajuta să ajungă la consimțămînt, educatorul trebuie să aibă în vedere că lui îi este specific să se intereseze de concret mai mult decît de abstract, să prefere acțiunea, realizarea practică oricărui expozeu verbal, să se pasioneze după nou și original, neinteresîndu-l ce este cunoscut, obișnuit, familiar.

În al treilea rînd, trebuie considerat faptul că în autoeducație au un rol foarte mare nu numai voința, elementul conștient, dar și afectivitatea și generozitatea copilului, care trebuie solicitate în mai mare măsură. Un copil poate face ceva ce lui personal nu-i place, numai pentru că acel lucru îi face plăcere mamei sale, de exemplu.

În al patrulea rînd, considerînd că educația trebuie să antreneze participarea subiectului la formarea sa, nu trebuie să se creadă cumva că autoritatea nu și-ar avea și ea rostul său în educație. Suprimarea constrîngerii nu înseamnă și anularea fermității și autorității adulților. Se știe doar că erezia supraaprecierii autoeducației duce la nihilism pedagogic. În acest sens, M. Montessori nu avea dreptate cînd afirma exclusivist că nici o persoană nu poate *primi* educația de la altul. Iar sistemele pedagogice care au exagerat rolul autoeducației, al autoconducerii copiilor, și-au consumat rapid inedițul — viața impunîndu-le corectări esențiale. Limpede apare, deci, că misiunea dascălului este „de a-i aduce pe elevii săi la o cooperare voluntară și susținută la opera școlară" — cum spune același E. Planchard. Mai mult, de a-i antrena în formarea propriei voințe, a propriilor capacități și dispoziții, a bunelor deprinderi și obișnuințe. De altfel și prin educația de tip autoritarist, bazată pe memorare (și chiar prin educația de tip dresaj) se ajunge la anumite rezultate, numai că în aceste cazuri subiectul poate ști corect multe lucruri, dar nu va manifesta nicicînd dorința de a se perfecționa și de a aplica ceea ce a învățat și învață, nu va avea gust pentru nou și pasiune pentru propria-i cizelare spirituală. Se poate obiecta că totuși și din plasele unui asemenea sistem au țîșnit personalități remarcabile. E adevărat, dar acestea sînt, cum se știe, o excepție. Educația în societatea modernă, și cu atît mai mult în societatea noastră, își propune formarea spirituală superioară *în masă*. În contextul acestor exigențe, educația se împletește atît de organic cu autoeducația.

În fine, ajungem la preadolescență. Dacă nu peste tot în lume educatorii mînuiesc procedeele autoeducative, principial, autoeducația și eficiența ei sînt recunoscute în unanimitate începînd cu această etapă de vîrstă. Acum, cînd la copil intervine o adevărată „criză" de personalitate, greu mai poate educatorul retuşa ceva fără convingerea și atragerea subiectului la acțiune directă asupra lui însuși.

Acum copilul își construiește modelele — nu totdeauna ideale, de multe ori dotate cu calități rău înțelese, amestecate cu trăsături de puritate și candoare morală de esență romantică. Acum trebuie depistate elementele rău înțelese de preadolescent, acum exemplele și faptele relevate de educator trebuie să fie mai autentice, zguduitoare, convingătoare — ca să-i iradieze profund conștiința și să i-o angajeze în autocorectarea modelului său, a conduitei proprii. Dacă pînă acum afectivitatea și generozitatea îi puteau fi solicitate aproape exclusiv, pentru a-l angaja în autoformare, acum intervine o doză de rațional în plus, de raportare la fapte și conduite sociale pe care le observă și începe să le judece cu uimitoare maturitate uneori. De aici necesitatea unui diapazon mai larg de procedee educative care să-l îndemne pe copil la reflecție, la cumpănire, la opțiune pentru soluția pozitivă. Acum voința lui, insuficient călită, se confundă ușor cu încăpățînarea. Nuanțele profunde ale spiritualității îi scapă fără îndoială, sau are acces la ele doar întîmplător. Tonurile sînt prea tranșant împărțite între alb și negru. Năzuințele lui merg către eroic, către exotic, către ieșit din comun, către original, uneori cu orice preț. Atragerea preadolescentului pe calea unei viziuni mai realiste, mai moderate, nu se poate realiza prin contrariere și în nici un caz nu prin brutalitate. Acum educatorul poate ajunge foarte ușor la rezultate exact contrare celor pe care le urmărește — dacă, încă o dată, nu știe să-l determine să înțeleagă și să adere la ceea ce îi cere, la ceea ce îi sugerează, la ceea ce de fapt are nevoie. Nestatornica pendulare între opțiuni și formule neconcordante îl îmbogățește desigur și ea spiritual cu experiențe uneori utile, alteori dureroase, dar ce mult îl poate ajuta educatorul în această direcție !

La adolescență, voința copilului este mai conturată, gusturile și preferințele lui mai delimitate, idealurile mai precis conturate, judecata și raționamentul mai solide. Din experiența etapei de vîrstă precedente a cîștigat, desigur, mai mult sau mai puțin conștient, dar a cîștigat. Trăsăturile de caracter încep acum să se stabilizeze. Asupra lor se va apleca cu toată puterea de reflecție de care este capabil și va încerca să le modeleze conform idealurilor sale. Încercările sînt mai chinuitoare, dar satisfacțiile cu atît mai mari. Prietenii sînt aleși de el după criterii mai ferme, influența lor este de o anumită nuanță. Dragostea, ea însăși, va filtra și înnobila dorința de autoperfecționare, îi va da mai mult nerv, mai multă stăruință. Raportate la societate, în genere, criteriile sociale pătrund cu repeziciune și constanță în raționamentele și în atitudinile adolescentului. Conștiința de sine, spiritul critic, funcționează acum din plin. Marile întrebări ale existenței, nevoia de a-și alege o profesiune, aspirația la *cetățenia* propriu-zisă de mîine i se încrucișează în suflet, răspunsurile vin greu, dar îi limpezesc adîncurile, îi direcționează energiile. Adolescentul știe în mai mare măsură ce să ia de la educatori sau de la modelele oferite de aceștia, de literatură sau făurite de el însuși, știe cum să procedeze ca să atingă un țel anume. Mai dăinuie încă aburii lipsei de răspunderi sociale propriu-zise, de ocrotire binefăcătoare, dar înșelătoare în raport de greutățile vieții. Educatorii trebuie să-l ajute să înțeleagă viața în chip realist, needulcorată de aureole imaginare, dar plină de frumusețile creației și inovației permanent necesare. Viața nu se învață la școală, oricît de strîns legată de viață ar fi școala. Ea ne obligă să învățăm singuri, cu propriile noastre puteri, pe căi descoperite de noi.

Desigur, școala, așa cum o fac copiii astăzi, sau cel puțin cum ne propunem să o facă, este întemeiată pe realitatea existenței, totuși, a două lumi : una a adul-

ților și alta a copiilor ; este și ne străduim să fie și mai mult legată de viață, de practică. Dar școala rămîne școală și viața — viață. Adolescentul și tînărul intră treptat pe teritoriul celei din urmă, dar nu fără zguduiri și descoperiri dramatice. De aceea, școala trebuie să-l înzestreze cu instrumentele necesare ca și după ce a terminat-o să știe să-și continue pregătirea, să se autoperfecționeze moral, să-și îmbogățească, să-și refacă permanent educația, personalitatea, acordînd-o cu cerințele vieții, ale mersului înainte al societății.

Dar toate acestea pot rămîne simple vorbe goale, sau pot părea doar retorice pledoarii în favoarea subiectului nostru — împletirea educației cu autoeducația — dacă școala, educatorii, nu vor practica cu insistență acele procedee și principii care să se întemeieze pe coparticiparea efectivă a fiecărui copil nu numai la *cizelarea* personalității sale, dar și la formarea ei efectivă.

Copilul trebuie să fie într-o permanentă autoemulație, totul să se bazeze pe munca și pe efortul lui personal, pe înțelegere și participare la ceea ce i se cere. Metoda „redescoperirii", a învățării prin cercetare îi poate sprijini pe cale didactică devenirea creatoare. Toate detaliile își au importanța lor : profesorul, de exemplu, să nu-i corecteze el greșelile, să-l lase să și le corecteze singur. Activitatea practică, manuală, să aibă locul pe care-l merită în pregătirea generală, fiindcă, așa cum spunea Wallon, inteligența stă în creier, dar stă și în mînă. Copilul să fie pus (sau să i se îngăduie, căci de regulă singur se pasionează după asemenea activități) să facă colecții (gravuri, timbre, cărți poștale ilustrate, plante, minerale). Să fie pus în situația de a manevra și folosi curent dicționare, enciclopedii, literatură informativă. Actualitatea să pătrundă prin toți porii obiectelor de învățămînt, fiindcă îl interesează mai mult decît bănuim. Un preadolescent îmi cerea, zilele trecute, niște detalii asupra situației din Orientul Mijlociu pe care numai o persoană foarte avizată în probleme de politică externă le putea cere. Publicații și reviste școlare, întîlniri și discuții, conferințe, interviuri — tot ceea ce presupune o participare efectivă a copiilor — trebuie încetățenit în școală. Căile acestea constituie admirabile prilejuri de autodesfășurare a potențelor copiilor, de influențare și autoperfectare, de corijare sau cizelare a personalității.

La maturitate, matricea personalității este formată, dar nici ea nu rămîne imuabilă. Retușurile intervin mereu și, oricît de mici, la urma urmelor, reușesc să o atingă. Cîte dintre acestea sînt rezultatul autoeducației și cîte al influențelor externe ? Important este ca ele să existe, ca omul să fie preocupat și îndemnat permanent la autoperfecționarea sa.

ПОСТОЯНСТВО ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

(резюме)

Употребление определения воспитание и самовоспитание уточняют, что первое проводится как процесс руководимый воспитателем, а самовоспитание проводит субъект самостоятельно. Этот последний является сознательным и добровольным процессом, предполагающим наличие самосознания, и он начинается только в предподростковом возрасте. Имея в виду современное понимание понятия воспитания, отражающего более полно и более точно процесс формирования человека, автор демонстрирует, что вышеуказанная точка зрения недиалектична—воспитание и самовоспитание взаимно пополняются на протяжении всего развития личности.

PERMANENCE DE L'INTERPÉNÉTRATION DE L'ÉDUCATION ET DE L'AUTOÉDUCATION DANS LE CISÈLEMENT DU PROFIL MORAL

(Résumé)

Les définitions usuelles de l'**éducation** et de l'**autoéducation** précisent que la première se déroule comme un processus conduit par un éducateur, tandis que l'autoéducation est faite par le sujet soi-même, c'est-à-dire par lui seul. Cette dernière étant un processus volontaire et conscient, qui suppose l'existence de la conscience de soi, ne commencerait qu'au moment de la préadolescence. En considérant l'acception moderne du concept d'éducation qui reflète plus complètement et plus exactement le processus de formation de l'homme, l'auteur démontre que l'optique ci-dessus est désuète, nondialectique, l'éducation et l'autoéducation s'impliquant réciproquement et effectivement sur le tracé, de l'entière évolution de la personnalité.

THE CONTINUOUS INTERPENETRATION OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION IN POLISHING THE MORAL FEATURE

(Abstract)

The current definitions of **education** and **selfeducation** underline the former as a process led by an educator whereas the selfeducation is done by the subject himself and thus alone. The latter being a voluntary and conscious process which requires the self consciousness would start only in preadolescence. Having in view the modern meaning of the concept of education which reflects more completely and more exactly the very process of man-formation, the author demonstrates that the above view is absolete, non dialectic, the education and the self education being mutually implied effectively along the whole track of evolution of personality.

ROLUL FACTORULUI UMAN ÎN DEZVOLTAREA ECONOMICĂ ȘI SOCIALĂ

ȘTEFAN COSTEA

Întreaga noastră viață social-politică, științifică și cultural-spirituală se desfășoară, în această perioadă, sub impresia puternicului impuls înnoitor pe care l-a generat *Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și de educație socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, adoptat de Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 3—5 noiembrie 1971.

Puternicul ecou pe care aceste documente de importanță istorică îl au în opinia publică din țara noastră și pe plan internațional își are izvorul în faptul că ele abordează, de pe pozițiile concepției consecvent științifice despre lume și viață a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric — aplicate în mod creator la condițiile epocii pe care o trăim și ale țării noastre, o problemă cardinală a procesului istoric contemporan : poziția, locul și rolul factorului uman și al procesului de valorificare a disponibilităților acestuia în ansamblul eforturilor statelor, popoarelor și națiunilor spre civilizație superioară, spre progres material și spiritual.

Abordînd această problemă în Expunerea la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 XI 1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „Se poate afirma, fără nici o rezervă, că trăim o epocă în care dezvoltarea tumultuoasă a forțelor de producție care dinamizează întregul proces social este tot mai mult determinată de avîntul științei, al cunoașterii umane în general. Producția de bunuri materiale, care înregistrează o puternică dezvoltare și activitatea științifică de lărgire a orizontului cunoașterii — laturi esențiale, inseparabile ale activității omului — exercită o puternică înrîurire asupra conștiinței sociale a tuturor popoarelor... În acest context, activitatea ideologică și politico-educativă de lărgire a orizontului cunoașterii capătă o tot mai mare însemnătate“ [1].

Care sînt fundamentele științifice ale unei asemenea afirmații și poziții ?

Creșterea gradului de complexitate a activității economice și sociale, accelerarea ritmului dezvoltării sociale, desfășurarea amplă a revoluției științifice și tehnice contemporane, pun, în mod firesc, în termeni noi, ansamblul problemelor dezvoltării.

Noile condiții ale dezvoltării sociale conduc la sporirea considerabilă a necesităților economice, sociale, culturale, ale statelor și popoarelor. Vechile precepte ale dezvoltării, valabile pentru sistemele economice și sociale mai puțin evoluate, își văd din ce în ce mai mult îngustată sfera aplicabilității lor. Faimosul dicton al fiziocraților „laissez faire, laissez passer“, care a avut o poziție dominantă în teoria, tehnica și practica dezvoltării economice și sociale o îndelungată perioadă

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, Ed. politică, București, 1971, p. 5.

de timp, și-a dezvăluit treptat insuficiența în condițiile producției și ale circulației moderne a produselor.

Stadiul actual al dezvoltării sociale și perspectivele evoluției acesteia par să confirme din ce în ce mai categoric previziunea lui Marx, conform căreia „...orice muncă nemijlocit socială sau colectivă, executată pe o scară mai mare, are, mai mult sau mai puțin, nevoie de o dirijare, care să asigure armonizarea activităților individuale și să îndeplinească funcțiile generale, care rezultă din mișcarea întregului organism productiv, spre deosebire de mișcarea organelor sale independente" [2].

Marx susținea această teză ca fiind valabilă începînd chiar din perioada producției bazate pe cooperația simplă. În zilele noastre, valabilitatea tezei își găsește verificarea pe plan mondial, de la sistemele economico-sociale în curs de dezvoltare, pînă la cele mai avansate.

Vastele procese de industrializare și urbanizare, marile transformări politice și sociale, progresul mijloacelor de transport, avîntul nemaiîntîlnit al mijloacelor moderne de comunicație de masă au condus nu numai la desființarea unor vechi civilizații și culturi sau la apariția unor noi și complexe cerințe sociale, ci și la creșterea considerabilă a interdependenței statelor și popoarelor.

Toți acești factori impun fiecărei națiuni și fiecărui stat să-și evalueze realist condițiile, să-și determine judicios opțiunile și aspirațiile de progres economic și social, pentru a se putea înscrie corespunzător în circuitul economic mondial, în schimbul internațional de valori materiale și spirituale.

Una din condițiile fundamentale ale realizării acestui deziderat o constituie depistarea integrală și utilizarea cu maximum de eficiență a resurselor, materiale și umane, de care fiecare societate dispune.

Concepția clasică asupra dezvoltării, caracteristică situației din țările capitaliste dinaintea celui de-al doilea război mondial, care conferea capitalului și „ajutorului din afară" (de fapt, exportului de capital) un rol preponderent în dezvoltare, astăzi trebuie să fie depășită. Realitățile sociale contemporane impun o nouă concepție asupra dezvoltării și asupra factorilor ei.

În prezent, tot mai numeroși sînt specialiștii și oamenii politici care susțin teoretic și aplică practic teza potrivit căreia orice țară sau popor angajat pe calea progresului economic și social trebuie să-și găsească resursele și mijloacele necesare *prin ele însele* și *pentru ele însele*, pentru a-și putea crea condițiile generale de progres, pentru că nu există o dezvoltare efectivă decît dezvoltarea „din interior", adică dezvoltarea endogenă.

În acest context apar noi orientări și se deschide un nou cadru teoretic, care este în măsură să permită elucidarea riguros științifică a ansamblului problemelor dezvoltării economice. După cum e și firesc, în acest ansamblu de probleme un loc aparte îl ocupă cele privind studierea aprofundată a *factorilor* care condiționează creșterea economică și determină ritmul acesteia.

De mai multă vreme, cercetările de specialitate — economice, politice, sociologice — demonstrează tot mai convingător că edificarea unei economii și a unei societăți moderne, valorificînd cele mai noi achiziții ale științei și tehnicii contemporane, este strîns legată nu numai de valorificarea superioară a resurselor materiale, naturale, ci, în mod deosebit, de *valorificarea rațională și de utilizarea intensivă a resurselor umane de care o societate umană dispune.*

[2] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ediția a II-a, Ed. P.M.R., Buc., 1948, p. 312.

Poziția deosebită a factorului uman, a omului, în mecanismul dezvoltării economice și sociale, în eforturile generale ale popoarelor spre civilizație și progres, a fost științific fundamentată, pentru prima dată, în lucrările lui Marx și Engels și a fost dezvoltată ulterior de către Lenin. Concepția clasicilor marxism-leninismului, îmbogățită prin experiența construirii societății socialiste, sub conducerea partidelor comuniste, este singura în măsură să permită situarea justă și determinarea științifică a rolului factorului uman în procesul dezvoltării sociale.

Aceasta este concepția în lumina căreia trebuie să abordeze problema atît cercetarea științifică, cît și profesorii angrenați în munca de instruire și educare a tinerei generații.

Care sînt coordonatele generale ale acestei poziții teoretice și ce implicații practice au ele ?

În analiza locului și a rolului factorului uman în ansamblul vieții economice, social-politice și cultural-spirituale a societății, noi pornim, potrivit concepției materialiste asupra istoriei, de la faptul că societatea, comunitate umană, alcătuită din oameni aflați în activitate, în relații reciproce, este în fapt o totalitate organizată și structurată în funcție de modul specific de producție și de epoca istorică în care această comunitate există. În această perspectivă, ca realitate „vie", societățile există sub forma unor organisme sociale de producție, care *își creează ele însele* mijloacele de existență, își asigură *prin forțe interne, inerente lor,* propria lor desfășurare și dezvoltare.

Factorul fundamental, care condiționează, în ultimă instanță, întregul proces al dezvoltării sociale îl constituie modul de producție, înțeles ca unitatea dinamică a forțelor sociale productive și a relațiilor de producție.

Privind dezvoltarea socială, noi trebuie să concepem dezvoltarea nu numai ca expansiune și creștere economică, ci ca transformare profundă a structurilor economico-sociale, a sistemelor de valori și care constă, în esență, în : dezvoltarea forțelor de producție și a mijloacelor de producție ; transformarea relațiilor de producție (expresie a gradualității dezvoltării forțelor productive) ; acumulare și necontenită îmbogățire a experienței sociale ; dezvoltarea științelor (în primul rînd, a științelor productive) ; creșterea necontenită a productivității muncii sociale și a rolului său în procesul dezvoltării sociale.

Potrivit acestei concepții asupra esenței, structurii și dezvoltării societății, fundamentul tuturor schimbărilor și transformărilor din viața socială, izvorul intern al autodinamicii societății îl constituie, în ultimă instanță, dezvoltarea forțelor sociale productive, înțelese ca unitatea dialectică a mijloacelor de muncă și a forței de muncă. În fiecare etapă istorică a dezvoltării sociale, forțele productive sînt efectiv un rezultat istoric al procesului de muncă al oamenilor, prin intermediul căruia factorii materiali se transformă în factori sociali necesari și utili oamenilor. Forțele sociale productive sînt, în același timp, latura cea mai mobilă, cea mai dinamică, a modului de producție.

Referindu-se la faptul că modul de producție constituie fundamentul procesului dezvoltării societății, Karl Marx afirma : „Oricare ar fi formele sociale ale producției, muncitorii și mijloacele de producție rămîn totdeauna factorii ei" [3]. Dar, în stare de separație reciprocă, atît muncitorii cît și mijloacele de producție sînt numai în mod potențial factorii producției. Pentru ca, în general, să aibă loc producția, acești factori trebuie uniți. Modul special în care are loc această unire distinge diferitele epoci economice ale structurii societății" [4].

[3] K. Marx, *Capitalul*, vol. I. Ed. P.C.R., București, 1947, p. 176.
[4] K. Marx, *Capitalul*, vol. II, Ed. P.M.R., Buc. 1951, p. 35.

Așadar, forțele sociale de producție includ ca parte integrantă, inseparabilă, munca, forța de muncă.

După cum arăta K. Marx, forța de muncă, sau capacitatea de muncă este constituită din totalitatea aptitudinilor fizice și intelectuale care există în organismul, în personalitatea vie a omului și pe care el le pune în funcțiune atunci cînd produce valori de întrebuințare de orice fel. Ca atare, forța de muncă nu există decît ca un ansamblu de aptitudini inerente individului și ea nu se poate realiza efectiv decît în condițiile în care intră în acțiune. Ceea ce este esențial în procesul muncii este faptul că în acest proces, concomitent cu procesul de consumare a forței de muncă, are loc și un proces de producere de noi valori, rezultat al însuși consumului forței de muncă.

Tezele de mai sus conduc la concluzia potrivit căreia categoria „forțe sociale de producție" cuprinde nu numai factorii materiali ai producției, ci și forța de muncă, care, datorită faptului că posedă virtutea particulară de a fi prin întrebuințarea sa sursă de noi valori, este, de fapt, principala forță de producție a societății.

Pe măsura dezvoltării societății, a trecerii de la un mod de producție inferior la moduri de producție superioare, proces însoțit în mod inevitabil de profunde și radicale transformări economice, sociale și politice, problemele privind locul și ponderea factorului uman în ansamblul dezvoltării s-au pus din ce în ce cu mai multă insistență.

Referindu-se la această chestiune, Lenin considera drept o lege a vieții sociale faptul că pe măsură ce societatea evoluează, iar procesele economico-sociale cresc în complexitate, amploare și profunzime, ponderea și importanța factorului conștient, a creației istorice a oamenilor în procesul dezvoltării sociale, crește, de asemenea. Pe această bază este firesc să se întemeieze toate tentativele teoretice de cercetare, precum și programele practice de stimulare și cultivare a actelor de inițiativă socială în procesul istoric, a inițiativei umane prin care oamenii își produc propria lor istorie și se afirmă ca subiect istoric. Evident, în condiții determinate, dar permanent modificate, în conformitate cu legile sociale subiective.

Datele noi ale dezvoltării sociale și, în mod deosebit, experiența construirii societății socialiste confirmă pe deplin aceste teze.

Astăzi a devenit mult mai evident decît în trecut faptul esențial, implicat în întreg procesul dezvoltării sociale, că factorul uman se manifestă în procesul dezvoltării economice și sociale ca agentul principal al tuturor celorlalte categorii de activitate socială, singurul factor care are capacitatea de a produce noi valori, deci, de a determina transformări pe baza cărora se realizează, în mod practic, dezvoltarea pe toate planurile : economic, social, politic, științific, cultural.

Iată de ce în toate discuțiile despre uriașul proces de edificare a noii noastre societăți, despre transformările radicale înregistrate în economia țării, în structura societății, a relațiilor sociale, problemele privind poziția factorului uman, rolul și dimensiunile acțiunii acestuia se situează pe primul plan. Aceasta, evident, ca o cerință obiectivă de mare stringență și actualitate.

Nici unul din marile noastre obiective de dezvoltare, nici una din aspirațiile sociale fundamentale și nici unul din succesele dobîndite nu pot fi separate de aportul factorului uman la formularea și la realizarea lor efectivă.

Nu e de mirare, deci, că în contextul noilor realități ale României socialiste, al marilor schimbări politice și sociale ce au intervenit și au loc în prezent în lume, în condițiile revoluției științifice și tehnice contemporane, partidul și statul nostru fac considerabile eforturi pentru a *statua,* cu obiectivitate, rigurozitate și

responsabilitate, omul și întregul univers uman în ansamblul sistemului nostru social. Faptul este evident nu numai atunci cînd vorbim despre trecut, cînd abordăm complexa problematică a stadiului actual de dezvoltare a societății și patriei noastre, ci și, mai ales, atunci cînd ne propunem să descifrăm și să direcționăm dezvoltarea viitoare.

Referindu-se la aceste forțe — ca probleme importante și complexe — în cuvîntarea la plenara lărgită a Comitetului municipal București al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Noi ne propunem să făurim o societate în care clasa muncitoare, țărănimea, intelectualitatea, întregul popor participă în mod conștient la făurirea propriei sale istorii, a propriului viitor. Or, a crea condiții pentru o participare reală — și nu fictivă — la conducerea societății presupune a făuri oameni cu o înaltă conștiință politică, în stare să înțeleagă toate problemele care apar în dezvoltarea economico-socială, națională și internațională, să contribuie la găsirea căilor pentru a asigura mersul ascendent al societății noastre, la elaborarea unei politici corespunzătoare, a unei linii generale care să țină seama de condițiile în continuă schimbare“ [5].

Cu aceeași ocazie, făcînd o pătrunzătoare analiză a problematicii actuale a muncii de formare și valorificare a potențialului uman în societatea noastră socialistă, secretarul general al partidului atrăgea atenția asupra unor deosebit de importante probleme teoretice și practice. „Vorbind deci de activitatea de ridicare a conștiinței generale a societății noastre, trebuie totuși să începem cu științele de bază, care dau adevărata *conștiință a omului despre capacitatea lui, despre faptul că în el stă acea forță în stare să modifice, să transforme natura, dar și să se transforme pe el însuși*, cum arătau Marx și Engels“ [6] (subl. ns.) Și mai departe : „În al doilea rînd, este necesar totuși să se înțeleagă — deși, într-adevăr, s-ar părea că de mult s-a înțeles în întreaga lume acest adevăr — *că factorul principal în societate îl constituie munca și că, pînă la urmă*, așa cum spunea Engels, *chiar și omul este rezultatul muncii. Prezentul omului este rezultatul muncii, viitorul omului va fi rezultatul muncii* — desigur, munca amplificată cu toate cunoștințele și descoperirile tehnicii“ [7] (subl. ns.).

În această perspectivă, sumar schițată, cu privire la locul și la rolul deosebit al factorului uman în procesul dezvoltării economice și sociale în general, în procesul edificării societății socialiste, în special, procesul social al formării și dezvoltării personalității umane, proces care apare ca o componentă inseparabilă a vieții și acțiunii sociale, dobîndește semnificații și dimensiuni noi.

Conceperea fenomenului educativ ca proces care se realizează în interacțiunea practică dintre societate și individ, ca sinteză sui-generis a ansamblului vieții sociale, impune depășirea punctului de vedere tradițional, după care educația era considerată numai, sau în primul rînd, doar ca un domeniu al vieții spirituale, ca o formă suprastructurală. Analiza naturii, a caracterului și funcțiunilor acțiunii educaționale, respectiv, a eficienței acesteia, conduce la concluzia că ea este un tip specific de acțiune socială, un domeniu al practicii istorice. Fără a nega prezența elementului spiritual între componentele educației, considerăm că înțelegerea educației ca acțiune practică implică dezvăluirea laturii sale obiective. Obiectul acțiunii educaționale — omul — în procesul educativ se transformă, devine altceva. Or, o asemenea funcție este proprie numai practicii ca acțiune obiectivă. Practica

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la plenara lărgită a Comitetului municipal București al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1971, p. 11.
[6] *Idem*, p 23.
[7] *Idem*, p 23.

socială se desfăşoară în funcţie de obiectul acţiunii : în raport cu natura, ca activitate productivă şi în raport cu structurile sociale ca activitate revoluţionară. Se impune însă a fi subliniat că şi omul, care de obicei este privit numai ca un produs în funcţie de cele două modalităţi ale practicii, poate constitui, şi de fapt constituie, la rîndul său, obiectul unei acţiuni speciale, care, sub forma educaţiei, se instituie ca tip distinct de practică socială.

Pornind de la faptul că obiectul acţiunii educaţionale îl constituie omul — elementul hotărîtor al forţelor productive ale societăţii şi subiectul relaţiilor de producţie — trebuie să arătăm că acţiunea educaţională nu este un gen oarecare de activitate socială, situat la periferia acţiunii sociale globale, ci, dimpotrivă, este tipul central de activitate umană, întrucît are menirea de a forma *factorul creator* al istoriei.

Considerarea în acest mod a locului, caracterului şi rolului acţiunii educaţionale în ansamblul practicii sociale are implicaţii multiple şi se reflectă profund în toate domeniile activităţii educative-practice.

În aceste condiţii, modalităţile în care se pun şi se cer a fi soluţionate marile probleme ale acţiunii educaţionale — obiectivele, structura, conţinutul şi metodologia procesului educativ, relaţiile sistemelor şi instituţiilor şcolare cu societatea — trebuie să fie atent considerate şi elaborate.

Cu referire la obiectivele acţiunii educaţionale, în epoca noastră devine din ce în ce mai evident faptul că formarea şi dezvoltarea omului nu mai pot şi nu mai trebuie să fie considerate doar ca mijloc de realizare a personalităţii şi de satisfacere a aspiraţiilor individuale.

Dezvoltarea umană în societatea modernă reclamă, cu tot atîta necesitate, realizarea unei asemenea formaţii pe baza căreia omul să poată participa activ, cu toate forţele pe care natura i le-a conferit şi în măsura în care societatea i-o cere, la producerea bunurilor materiale şi spirituale şi la crearea altor bunuri şi servicii sociale necesare şi folositoare colectivităţii. Aceasta, evident, atît pentru satisfacerea nevoilor generale ale colectivităţii sociale din care individul face parte, cît şi pentru satisfacerea propriilor sale nevoi, aspiraţii şi idealuri.

Reconsiderarea obiectivelor acţiunii educaţionale antrenează, în mod logic, şi punerea în discuţie a funcţiilor sale.

Pregătirea membrilor societăţii în conformitate cu exigenţele dezvoltării economice şi sociale contemporane presupune lărgirea considerabilă a orizontului ştiinţific şi cultural al omului, dar ea presupune, în acelaşi timp, înarmarea lui cu cunoştinţe şi abilităţi de specialitate, pe baza cărora îşi poate pune mai bine în valoare calităţile cu care este înzestrat, poate contribui mai eficient la mersul înainte al societăţii.

Datele de mai sus conduc la concluzia că în viaţa socială munca de instruire şi educare, acţiunea de formare şi pregătire a oamenilor îndeplinesc nu numai un rol cultural umanist general, ci că ele au multiple şi esenţiale funcţii economico-sociale, contribuind în mod hotărîtor la dezvoltarea materială şi spirituală a societăţii, înainte de toate prin pregătirea forţei de muncă, elementul fundamental al forţelor sociale productive.

De aci, rezultă că *educaţia, învăţămîntul, nu mai pot să fie privite şi tratate doar ca bunuri de consum sau ca servicii sociale neproductive.* Dimpotrivă, *ele constituie sectoare sociale productive,* elemente esenţiale ale producţiei şi ale productivităţii muncii, participînd, ca atare, efectiv la dezvoltarea socială. Aceasta implică faptul esenţial că eforturile financiare, materiale şi de muncă pe care le

face societatea pentru pregătirea și formarea tinerelor generații și, în general, pentru cultivarea sistematică, pentru valorificarea deplină a capacităților și resurselor membrilor săi, au în mare măsură caracterul unor investiții de lungă durată, sînt cheltuieli productive. Ca atare, societatea nu numai că este datoare să se intereseze în spirit umanist de felul cum cresc și cum sînt educați tinerii și toți membrii săi, dar ea este vital interesată în a asigura toate condițiile pentru ca acest proces să se desfășoare cu maximă eficiență, întrucît *domeniul educativ este unul din cele mai vaste și mai rentabile domenii de investiție socială.*

Aceste realități sînt de natură să pună și mai bine în evidență fundamentarea științifică și semnificatia politico-socială a vastului program al Partidului Comunist Român de *îmbunătățire a activității ideologice, de ridicare a nivelului general al cunoașterii și de educație socialistă a maselor pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste,* la a cărui realizare sînt chemați să contribuie, alături de întreaga societate, și educatorii, a căror menire socială este de a forma și pregăti omul cu un înalt grad de conștiință, cu un profil moral-politic, factorul fundamental, determinant, în construirea noii noastre societăți.

„Fiecare educator, învățător și profesor din întregul sistem de învățămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît și un bun educator comunist" [8].

În acest context, învățătorii, profesorii, educatorii, toți cei chemați să contribuie la pregătirea și la formarea oamenilor, a cadrelor necesare procesului construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, pot și trebuie să fie pe deplin satisfăcuți că sînt beneficiarii unui program complex de activitate în domeniul educației, culturii, ideologiei și al construcției socialiste în general, elaborat de partidul nostru, program care se distinge prin preciziunea și claritatea obiectivelor, prin evaluarea realistă a mijloacelor necesare pentru atingerea lor, prin fundamentarea sa pe cele mai noi date ale științei și pe cele mai înalte principii morale.

Ei trebuie să fie, în același timp, conștienți de faptul că școala și slujitorii ei, situați în centrul acestui program, ca factori hotărîtori în instruirea și formarea multilaterală a tinerei generații, poartă pe umerii lor o mare responsabilitate în efortul de înfăptuire deplină, exemplară, a prevederilor lui. Adeziunea lor la acest program nu se poate exprima mai bine, mai autentic și cu mai multă strălucire, decît în străduința de a-și înscrie munca de zi cu zi pe coordonatele majore ale programului educației socialiste a maselor, pentru a da viață marilor obiective și sarcini trasate de partid în acest domeniu de activitate : făurirea viitorilor constructori ai societății socialiste și comuniste în spiritul înaltelor idealuri ale acestei societăți, înarmarea lor „...cu tot ceea ce a creat mai bun omenirea în domeniul cunoașterii, cu cele mai noi cuceriri ale științei universale" [9], pregătirea lor pentru stăpînirea deplină a profesiunii și pentru însușirea concepției filozofice despre lume și societate a partidului nostru.

---

[8] Nicolae Ceaușescu. *Expunere cu privire la Programul P.C.R pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste,* Editura politică, București, 1971, p. 60.

[9] *Idem,* p. 59.

РОЛЬ ГУМАННОГО ФАКТОРА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ И СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

(резуме)

Автор очерка стремится определить место гуманого фактора в социальной системе и, в особенности, выявить его особую роль в процессе социального развития.

В этой перспективе, автор представляет общество как систему, обладающую собственными, внутренними силами, которые обеспечивают условия для его существования и развития. Между этими силами гуманный фактор проявляется как главный фактор всех других категорий социальной деятельности, являясь единственно способным производить новые силы и определять преобразования в социальноий жизни. Очерк подчеркивает необходимость и значение строго определения характера, места и функций воспитания в общественной жизни, в условиях современной технической и научной революции и ускоренных темпов развития общества.

RÔLE DU FACTEUR HUMAIN DANS LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

(Résumé)

L'étude cherche à déterminer la place du facteur humain dans le système social et, surtout, de mettre en évidence le rôle particulier de celui-ci dans le processus du développement social.

En cette perspective, l'auteur présente la société comme un système qui assure par ses forces propres, internes, les conditions de son existence et son développement.

Parmi ces forces, le facteur humain se manifeste comme l'agent principal de toutes les autres catégories d'activité speciale, étant le seul qui a la capacité de produire de nouvelles valeurs et de déterminer des transformations dans la vie sociale. L'étude souligne la nécessité et l'importance de la détermination rigoureuse du caractère et du lieu et des fonctions de l'éducation dans la vie sociale, dans les conditions de la révolution scientifique et technique contemporaine et du rythme accéléré du développement de la société.

THE ROLE OF HUMAN FACTOR IN THE SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT

(Abstract)

The study wants to determine the place of human factor in the social system and, above all, to emphasize its important contribution in the process of social development.

In this view, the author shows the society as a system which supplies, through its own internal forces, the conditions of its existence and development. Between these two forces the human factor acts as the principal agent of all the other categories of social activity, being the only one which has the capacity to yield new values and to determine changes in social life. The study underlines the need and importance of strict determination of the character, place and functions of education in social life under the conditions of contempoary scientifical and technical revolution and the accelerated rythm of social development.

⊙INOVAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE⊙

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent
al Academiei Republicii Socialiste România

Bacalaureat'71

(unele constatări privind rezultatele sesiunii din iunie 1971, din județul Prahova)

1. Constatările pe care le înfățișăm aci au fost făcute cu prilejul sesiunii din iunie 1971, pe date culese în județul Prahova la un număr de 17 licee de cultură generală (din 22), 2 de specialitate (din 7) și un liceu de arte (plastic și muzical). Din acestea 11 au fost vizitate în timpul examenului și s-a stat de vorbă cu unii membri ai comisiilor sau li s-a cerut în scris să răspundă la un scurt chestionar. Datele culese ne îndreptățesc, credem, să tragem unele concluzii cu privire la nivelul de pregătire a elevilor, la absolvirea liceului, în județul Prahova și, într-un fel, pe țară. Socotim că asemenea studii (mai ample și mai riguroase) ar trebui să se mai facă.

Înainte de a intra în analiza materialului cules, credem că nu e lipsit de utilitate să dăm cîteva date comparative cu ceea ce a fost, în județul de care ne ocupăm, înainte de 1944. Ne referim la învățămîntul mediu în general (inclusiv învățămîntul profesional).

În tot județul Prahova, nu erau înainte de 1944 de cît două licee teoretice, cu circa 300 de elevi în cursul lor superior, o școală comercială cu aproximativ 300 de elevi în cursul superior și trei școli profesionale, care aveau aproximativ 500 de elevi. Față de această situație, care azi ne apare cu totul meschină, învățămîntul mediu și profesional se prezintă azi, în județul Prahova, cu realizări impresionante. El are azi 22 de licee teoretice, cu peste 11 000 de elevi, la zi. La aceștia trebuie să mai adăugăm 19 secții serale și fără frecvență, care mai numără peste 5 000 de elevi ; are un liceu de artă (muzică și artă plastică) inexistent în trecut și șapte licee de specialitate (1 pedagogic, 1 economic, 3 industriale și 2 agricole), cu un total de peste 2 500 de elevi. În ce privește școlile profesionale, numărul lor s-a ridicat la 28, cu peste 10 000 de elevi. Astfel, învățămîntul mediu teoretic a crescut de 10 ori ca număr de unități și de peste 50 de ori ca număr de elevi — o adevărată „explozie școlară", cum se obișnuiește să se spună azi. Liceele de specialitate cuprind și ele de peste 5 ori mai mulți elevi față de școala normală și de școala comercială de altădată, iar școlile profesionale de circa 20 de ori mai mult.

Acest progres, pe care-l putem califica de uriaș, nu este lipsit însă de unele aspecte negative, pe care este bine să nu le ignorăm. Dintre acestea, cel mai grav este *decalajul dintre dezvoltarea* învățămîntului mediu teoretic și cel de specialitate (86,5%) și (13,5%) și aceasta într-un județ industrial. Decalajul aci — și desigur și în alte județe — este așa de mare, încît nu e de loc exagerat să spunem că el poate genera o mentalitate de „tineri cărora le este rușine de muncă"..., pentru că „scoate absolvenți fără nici o specialitate" (1). Cultura generală pură era o specialitate, poate, în regimul capitalist, unde școala secundară era un fel de fabrică de funcționari, rupți de masa oamenilor muncii. Acum ea se justifică greu.

Revenind la examenul de bacalaureat, socotim că nu este rău să privim rezultatele lui prin prisma celor arătate mai sus. Succesele mari, ca și deficiențele, generate în parte tocmai de aceste succese, vor putea fi văzute într-o lumină mai justă — constatativ și prospectiv totodată.

Ceea ce am urmărit în cercetarea noastră, axată pe examenul de bacalaureat, a fost (cum de altfel ni s-a și indicat) nivelul de pregătire a elevilor de liceu, așa cum ne-a demonstrat acest examen — nivelul general, ca și în funcție de anumite condiții : tipuri de liceu, origine urbană sau rurală, profesia părinților.

2. *Mai întîi,* cîteva constatări generale, așa cum au reieșit din desfășurarea examenul de bacalaureat.

Trebuie să menționăm *mai întîi* că forma sub care se dă acum examenul de bacalaureat este, în general, acceptată de cadrele didactice, ca și de elevi. Totuși, am auzit și unele rezerve. După unii, el ar fi chiar inutil, întrucît absolvenții care nu intenționează să continue studiile n-au nevoie de o diplomă care nu specifică o calificare, iar cei care continuă trebuie să dea un examen de admitere, mult mai greu.

În ce privește codițiile în care se desfășoară examenul în forma sa actuală, unele cadre didactice socotesc că ar fi necesar să se ia măsuri pentru o justă valorificare a muncii elevilor, ca și pentru mai multă obiectivitate. Faptul, de pildă, că examinatorii sînt profesori de școală medie este un lucru pozitiv ; faptul că sînt de la aceeași școală ar fi mai puțin pozitiv. Se face astfel propunerea ca aceștia să fie de la alte școli. Ținînd seama de rezultatele examenului în comparație cu mediile de la absolvire, noi personal nu sîntem convinși de acest lucru. Observația de mai sus e făcută, de regulă, de președinți, care sînt din învățămîntul superior. Dacă obiectivitatea e amenințată de profesorii locali, ei (președinții) au, credem, tocmai acest rol : să corecteze subiectivismul profesorilor de liceu localnici. Pentru aceasta ar fi, însă, poate, recomandabil să se numească în calitatea de președinți cadre mai de prestigiu (profesori și conferențiari) ; acum marea majoritate sînt lectori și șefi de lucrări.

Mai important poate, pentru buna desfășurare a examenului, este climatul în care se ține examenul. În general, noi am constatat un climat de înțelegere între președinți și restul comisiei de examinare. Am găsit însă la un liceu din Ploiești și o altă situație, pe care noi o socotim izvorîtă dintr-o atitudine mai generală a unei bune părți a cadrelor didactice universitare, față de cele liceale, ca și față de cele din învățămîntul mediu în general. Asupra acestui lucru e cazul să mai meditățm.

Examenul de bacalaureat constă, după cum se știe, din lucrări scrise și examen oral. Opinia generală este că examenul scris este mai obiectiv și deci mai concludent. Cu unele condiții : subiectele să fie bine alese, iar corectarea lor

să fie făcută cu multă atenție. „La probele orale — spune membrul unei comisii de examinare — candidații au obținut rezultate mai bune decît la lucrările scrise, dovedindu-se astfel — zice el — că aceștia nu au suficientă siguranță în a lucra independent" (Stoienescu Mizil). Aceasta e, desigur, o cauză, dar nu singura.

Temele date pentru lucrările scrise au fost apreciate drept corespunzătoare, ca nivel. Au fost, însă, atît printre profesori, cît și printre elevi, unii care le-au găsit fie ceva mai grele decît trebuia, fie mai ușoare. Observații mai deosebite s-au făcut la temele pentru limba română, pe care unii le-au găsit „unilaterale" (?), pentru faptul că ambele se refereau numai la literatura din Transilvania. S-a obiectat de asemenea că subiectul „Școala ardeleană" a surprins, pentru că făcea parte din materia anului II, făcută deci mai demult și mai sumar. Numai 19,8% din candidații din tot județul au ales acest subiect. Se vede, de aci, că temele lucrărilor scrise cer o atenție deosebită, ca fond, ca și în formulare.

Lucrările scrise au mai evidențiat două lucruri ce trebuie reținute: că *absolvenții liceelor noastre nu au, toți, deprinderi de a face compuneri bine gîndite, logic închegate și nici proporționate* și că, mai ales, sînt destul de serios certați cu punctuația și cu ortografia. Fenomenul e aproape general și uneori grav. Sînt elevi care scriu „s-a" în loc de „sa" sau „î-și" sau „dînduși", și nu din fuga condeiului, ci repetat, deci din neștiință, și din proastă deprindere. Unii dintre profesorii care se plîng de această deficiență găsesc că ar fi cazul să se reia studiul gramaticii în anul IV (prof. Bărbulescu — Liceul Dobrogeanu-Gherea, Ploiești). Noi socotim că mai nimerit ar fi să se dea elevilor mai multe lucrări (compuneri) acasă, care să fie în același timp, cît mai regulat controlate și corectate. Să fie chiar, într-un fel, normate și controlate ca atare.

Examenul oral a ridicat mai puține probleme. Ne așteptam la obiecții cu privire la „biletele" de examen. Spre deosebire de unele cadre din învățămîntul superior, examinatorii de la examenele de bacalaureat le găsesc, însă, în general, utile, chiar necesare. E un procedeu care dă elevului posibilitatea să se concentreze asupra subiectului ce i-a revenit, reduce ceva din atmosfera de emoție, explicabilă mai ales la un astfel de examen. Am avut ocazia să asist la cîteva examinări care puteau mulțumi și face plăcere oricui, oricît de exigent. Și aceasta tocmai pentru că elevii își puteau aduna gîndurile și răspunde cu relativ calm.

Luat pe ansamblu, examenul de bacalaureat dat la liceele din județul Prahova denotă, după părerea noastră, un progres de nivel, atît la candidați, cît și la examinatori. E, cum se spune, loc pentru mai mult, mult mai mult chiar; dar, pentru funcția sa, nu aci e de căutat poate deficiența cea mai mare ci în funcția însăși și în conținutul planurilor și programelor de învățămînt.

Calificativele obținute, pe totalul liceelor cercetate, sînt următoarele:

Nr. elevilor	F.B. (10-9)	B. (8-7)	Suf. (6-5)	Respinși
1 686 candidați	8,8%	49,4%	38,1%	4,3%

Luînd la un loc notele de 6 și 7 (ceva între „bine" — la nivelul de jos — și „suficient", la nivelul de sus) obținem procentul de 74,8%, ceea ce confirmă, credem, aprecierea făcută mai sus. Rezultatele menționate concordă, în oarecare măsură, cu rezultatele de la clasă, din ultimul an. Acestea sînt:

Nr. elevilor	F.B. (10-9)	B. (8-7)	S. (6-5)	Repetenți și corigenți
1 710 elevi	4,12%	43,5%	51,5%	0,8%

Comparativ, după cum vedem, procentele de „foarte bine" și „bine" la bacalaureat sînt mai mari, dar și procentul de respinși e mult mai mare. E probabil că diferența provine nu atît din situația obiectivă, cît mai ales din condițiile speciale ale bacalaureatului, atît din cele subiective, cît și din cele obiective. Faptul că examenul cuprinde numai anumite obiecte de învățămînt este poate cel mai hotărîtor.

3. Nivelul de pregătire, demonstrat de cifrele de mai sus, ne spune ceva în acest sens, dar în general, vag. El nu ne dă și structura mai concretă a acestui nivel. Din contră, el poate chiar să mascheze inegalități de pregătire și de nivel, serioase și chiar grave. De aceea, este necesară o analiză a rezultatelor în funcție de anumite condiții și aspecte, care ne pot edifica mai mult în această privință.

Un aspect care se cere analizat, de pildă, este nivelul de pregătire a absolvenților în funcție de tipul de școală medie pe care l-au urmat : liceu teoretic (real sau umanist), liceu de artă, licee de specialitate. Deși nu e vorba de un tip propriu-zis, am fost nevoiți apoi să luăm separat în considerare cursurile serale și fără frecvență, pentru problemele cu totul speciale pe care le ridică acestea.

Încercăm analiza, de care vorbim, pe tabelul general pe care-l înfățișăm aici :

Tipul de liceu	F.B. (10-9)	B. (8-7)	Suf. (6-5)	R. (respinși)	Total
Real, umanistic	14,3% 13,4%	43,6% 46,5%	38,9% 34,7%	3,2% 4,7%	100% 100%
De arte	14,3%	42,9%	19,0%	23,8%	100%
Petrol	2,2%	56,1%	23,1%	18,6%	100%
Economic	7,9%	54,5%	26,1%	9,5%	100%
Seral și fără frecvență	1,3%	20,0%	73,4%	5,3%	100%

Tabelul ne sugerează cîteva observații pe care le găsim demne de reținut, deși nu le putem acorda decît o valoare relativă. Relativitatea provine nu numai de la faptul că avem de-a face cu date statistice, ci și din aceea că ele se prezintă aci cu o lacună evidentă : în vreme ce pentru liceul teoretic datele se referă la un număr mare de licee și de absolvenți (17 licee cu aproape 2 000 de elevi), pentru celelalte ele privesc un număr restrîns de școli și de absolvenți. Oricît de relativă ar fi valoarea observațiilor, în lipsă de date mai valabile, socotim că e cazul să fie puse în discuție.

O primă remarcă : nivelul relativ același al liceului teoretic, cu mici diferențe în cadrul calificativelor de „foarte bine" și „bine", în favoarea liceului real. Aceasta ne îndreptățește să credem că personalul didactic are o pregătire similară și depune o muncă la fel de susținută. Aceasta mai poate să însemne

că și elevii recrutați în liceul teoretic sînt, aproximativ, de aceeași calitate și pregătire. Liceul teoretic este o școală preferată încă. A fost pînă acum, în orice caz.

Cu o situație oarecum asemănătoare se prezintă liceul de artă. Liceul de artă și este, în mare măsură, un liceu teoretic, umanist, cu accent pe o specializare artistică. Comisia examinatoare, care a discutat cu o parte din elevii acestui liceu a ajuns însă la părerea că „există (la acești elevi) o mare îngrijorare", dat fiind că foarte puțini au locuri în învățămîntul superior de specialitate. Mulți se îndreaptă spre arhitectură, medicină, limbi străine sau studii economice. Unii au intrat în liceul de artă fără un talent deosebit, din ambițiile părinților și se mențin fără o orientare serioasă din partea școlii. Se pare că deși „marea majoritate a absolvenților se îndreaptă inițial spre institute de artă", un procent mic rămîne. Li se aduc liceelor de artă obiecții serioase. Ele au selecționat pînă acum, precumpănitor, pe cu totul alte criterii decît cele de aptitudini, iar specialitatea (arta) nu are strictul ce i se cuvine în ansamblul obiectivelor de învățămînt. Acest fapt ne face să credem că liceele de artă (și pregătirea pentru artă, în general) mai trebuie regîndită.

O situație puțin mai deosebită prezintă liceele de specialitate — liceul industrial de petrol și liceul economic. Rezultatele obținute de absolvenții lor la bacalaureat se prezintă, după cum vedem, cu puțină strălucire la vîrf (la calificativele „f. bine"), în schimb procentele de „bine" sînt mai ridicate decît la învățămîntul teoretic. Am asistat puțin la examenul oral, la liceul industrial și am rămas cu impresia că cifrele sînt reprezentative. După aprecierile comisiei, candidații au demonstrat însă *o mai bună pregătire teoretică decît practică, iar explicația pe care o dă este că baza materială a practicii nu este corespunzătoare.* Comisia găsește că pregătirea tehnologică este de asemenea în deficit. Și din aceleași motive. În sfîrșit, comisia găsește că examenul de bacalaureat pentru liceele industriale ar trebui *să includă proba practică în chiar sesiunea de examen, nu în presesiune.* În felul acesta, impresia ce s-ar contura ar fi mai concludentă, fiind mai integrală, iar activitatea practică ar căpăta și prin aceasta statut real de obiect de învățămînt.

La liceul economic, examenul s-a prezentat, aproximativ, la fel, cu observarea că, fiind introduse tîrziu ca obiecte de bacalaureat, economia politică, ca și merceologia s-au dovedit mai puțin pregătite. La acest din urmă obiect s-au mai evidențiat și două puncte de vedere deosebite, la membrii comisiei, în aprecierea lucrărilor practice : unul care pune accentul pe teorie, altul pe practică. E de văzut dacă acest lucru nu se petrece și în școli.

O situație cu deosebire specială, cunoscută de altfel și mult discutată, prezintă, așa cum o arată cifrele, învățămîntul seral și fără frecvență. Față de învățămîntul de zi, el prezintă, după cum vedem procente de zece ori mai mici la vîrf (f. bine), și de mai bine de două ori mai mici la calificativul „bine" și, evident, de două ori mai mari la grupa „suficient". Dacă numărul respinșilor nu e prea mare, explicația trebuie căutată, probabil, într-un consens de bunăvoință.

Față de *învățămîntul seral și fără frecvență* există, credem, și idei preconcepute, nefavorabile. Poate mai puțin decît pentru învățămîntul superior, dar există. Din discuțiile avute cu cadrele didactice am constatat, și aci, două atitudini : unele cadre socotesc inutilă această formă de învățămînt (mai ales „fără frecvență"), altele, mai puține (dar mai multe decît în învățămîntul superior), cer *reconsiderarea formei actuale.* Dată fiind nevoia de cadre calificate, în unele domenii, ca și satisfacerea unui principiu de echitate socială, pentru elementele

care, din diferite motive, nu-şi pot face pregătirea medie în condiţii normale şi la timp, noi sîntem de părerea acestora. Un regim socialist nu poate ignora acest principiu. Părerea noastră este că se pot găsi procedee şi se pot lua măsuri organizatorice şi pedagogice care să ridice, în măsură suficientă, acest învăţămînt la nivelul învăţămîntului de zi. În cadrul tipurilor de licee de care ţin şi potrivit posibilităţilor fiecărui tip.

4. Trecem acum la analiza rezultatelor examenului de bacalaureat, de care ne ocupăm, dintr-un alt punct de vedere. Vom încerca o scurtă analiză a rezultatelor, în funcţie de anumite condiţii sociale şi anume a mediului din care provin elevii (urban sau rural) şi a profesiei părinţilor.

a) Începem cu primul aspect. Nivelul de pregătire a absolvenţilor l-am înregistrat în două situaţii : la finele ultimei clase şi la bacalaureat. La absolvirea ultimei clase, cifrele se prezintă procentual astfel :

Mediul	F.B.%	B.%	S.%	Repetenţi şi corigenţi	Cu note de 6-7
Urban+rural	4,12	43,5	5,15	0,8	74,8
Urban	4,0	46,7	48,8	0,2	74,3
Rural	4,5	42,0	54,2	1,3	75,2

La examenul de bacalaureat, aceiaşi elevi s-au prezentat ca în tabelul următor :

Mediul	F.B.%	B.%	S.%	Respinşi %	Cu note de 6-7
Urban+rural	8,8	49,4	38,1	4,3	56,9
Urban	10,8	50,0	35,9	3,0	53,4
Rural	6,8	48,9	38,4	5,6	60,6

Comparînd cele două tabele, în afară de observaţia deja făcută cu privire la concordanţa relativă dintre rezultatele de la clasă şi cele de la bacalaureat, mai observăm o diferenţă clară, deşi nu prea mare, între nivelul elevilor de la liceele urbane şi cei de la cele rurale, mai ales la bacalaureat. Faptul că procentul notelor de vîrf (f. bine) la clasă este mai mic la liceele urbane decît la liceele rurale noi îl interpretăm în sensul unei mai mari exigenţe la şcolile din oraş. Colectivul mai mare, mai controlat şi poate şi de un mai ridicat nivel, precum şi o experienţă deosebită vor fi creînd condiţii pentru aceasta.

Constatarea sugerează, se înţelege, căutarea de soluţii, pentru a lichida sau măcar a micşora decalajul. Nu opinăm, în nici un caz — cum se face uneori — pentru desfiinţarea liceelor rurale şi a celor din centrele mai mici. O astfel de măsură nu este de natură să contribuie la lichidarea diferenţei dintre sat şi oraş. Sîntem mai degrabă pentru dotarea liceelor rurale, pentru adaptarea lor la mediu şi pentru crearea de condiţii care pot fixa cadrele didactice în acest mediu sau le pot uşura deplasarea.

b) Un alt aspect social din care am spus că putem considera rezultatele învățămîntului nostru mediu este acela al originii sociale a elevilor (profesia părinților). În acest sens, o comparație între rezultatele obținute la clasă și bacalaureat de elevi cu origini diferite poate să ofere unele indicații.

Dăm mai întîi rezultatele la clasă :

Fii de	F.B.%	B.%	S.%	Repetenți și corigenți
Muncitori	2,8	43,8	52,9	0,2
Intelectuali	4,5	46,4	48,3	0,8
Țărani	8,8	32,4	60,9	2,7

În ce privește examenul de bacalaureat, rezultatele se prezintă după cum urmează :

Fii de	F.B.%	B.%	S.%	Respinși
Muncitori	8,6	49,3	38,3	3,8
Intelectuali	12,6	53,4	30,6	3,4
Țărani	4,1	46,2	38,8	9,7

Ținem să menționăm, înainte de orice comentarii, procentele elevilor proveniți din rîndurile categoriilor sociale menționate. Ele sînt următoarele : muncitori 54,6%, intelectuali 34,8%, țărani 10,6%. Reținem de aci procentul mic al fiilor de țărani. Este adevărat că un număr de liceeni din județul Prahova lipsesc și că procentul n-ar fi chiar exact ; este adevărat de asemenea că situația nu se prezintă la fel în toate județele țării (mai ales în marile centre), dar tocmai de aceea, poate, situația fiilor de țărani nu trebuie trecută cu vederea. Țărănimea este încă pătura cea mai numeroasă a țării noastre.

Revenind la datele statistice de mai sus, o concluzie cel puțin poate fi trasă după cît se pare — influența mediului social asupra pregătirii elevilor de școală medie. Rezultatele de la clasă, ca și cele de la bacalaureat, o dovedesc în mod destul de concludent. Mediul intelectual ceva mai mult, dar acesta și cel muncitoresc aproape în egală măsură, creează condiții mai favorabile învățămîntului liceal ; mediul țărănesc, însă, în mult mai mică măsură.

Cifre ca cele de mai sus duc pe pedagogii apuseni la concluzii privind însăși capacitatea de a învăța a copiilor proveniți din clasele de jos ale societății capitaliste. Noi nu putem trage desigur astfel de concluzii, nici pentru noi, nici în general, dar nici nu putem să nu vedem realitatea. *Principiul șanselor egale la învățătură pentru toți copiii și tinerii școlari ne cere să creăm condiții egale pentru toți :* burse date cu precădere celor ce au mai multă nevoie de ele, biblioteci școlare, acțiuni de ajutorare la învățătură, crearea unui climat favorabil pentru buna folosire a timpului liber etc.

La liceul industrial am găsit o situație destul de diferită. Aci, în primul rînd, compoziția socială a absolvenților este mult diferită (59,3% fii de muncitori, 18,6% fii de intelectuali, 22,1% fii de țărani). Situația lor la bacalaureat se prezintă și ea deosebit :

Fii de	F.B.%	B.%	S.%	R.%
Muncitori	3,8	49,0	24,4	22,8
Intelectuali	—	27,8	55,6	18,6
Țărani	—	70,0	15,0	15,0

Cifrele nu sînt, evident, prea concludente, ele referindu-se numai la 91 absolvenți și la un singur liceu. Totuși, fără nici o semnificație nu pot fi socotite ; iar, în măsura în care le putem lua în considerare, ele denotă o altă compoziție socială, ca și o situație mai bună la învățătură pentru fiii de muncitori și țărani. Aceasta poate să însemne o mai mare aderență a acestora față de conținutul învățămîntului din astfel de școli, ca și recrutarea lor dintr-o masă de elevi mai bine pregătită. Pe lîngă aceasta, fiii de funcționari cu o pregătire mai bună nici nu se înghesuie, probabil, prea mult aici. Și nici părinții lor nu-i îndeamnă.

5. În concluzie, cîteva cuvinte. Am început studiul nostru cu o vedere generală asupra dezvoltării învățămîntului mediu din județul Prahova în ultimul sfert de veac. Am putut constata, cu acest prilej, că acesta, într-un interval de timp atît de scurt, a înregistrat o dezvoltare spectaculară — o adevărată „explozie", cum se obișnuiește de la un timp să se spună. Pentru început, dezvoltarea a fost, desigur, preponderent în extindere cantitativă. Ceea ce era, de altfel, și firesc. Rău ar fi fost dacă fenomenul se prelungea. Cu vremea însă, datorită măsurilor luate s-a trecut, cum era de asemenea firesc și mai ales necesar, la urmărirea calității. Analizînd rezultatele examenului de bacalaureat din Prahova din vara anului 1971, noi am putut constata că s-a trecut, în mod vădit, la această etapă. Și aceasta, desigur, nu numai în județul Prahova.

Un lucru însă este ni se pare cazul să ne întrebăm : este oare acest progres de natură să ne mulțumească pe deplin ? Este deopotrivă satisfăcător și cantitativ și calitativ și ca orientare ?

Răspunsul la această întrebare este credem și el întreit. Dacă progresul cantitativ este o realitate care nu poate decît să ne bucure, dacă și calitatea învățămîntului teoretic s-a îmbunătățit, și ea în mod cert, orientarea învățămîntului mediu, pe ansamblu, ne apare mai puțin corespunzătoare. El (acest învățămînt) a crescut în mod impresionant, dar în structură se prezintă cu un decalaj vădit între teoretic și practic. Și dacă dezvoltarea are să continue, decalajul va crește și el. Este adevărat că învățămîntul profesional — care a crescut si el ceva mai mult — corectează puțin deficiența, dar școala profesională nu este liceu și nu are funcție completă de școală medie.

Din punct de vederea social, școala noastră medie (așa cum ne arată datele cu privire la județul Prahova) a înregistrat de asemenea o structură satisfăcătoare. Majoritatea elevilor provin din rîndurile clasei muncitoare și ale intelectualității (și ea în mare măsură de origine muncitorească). Nu același este

cazul cu fiii de țărani. Chiar în liceele sătești numărul lor nu este proporțional cu populația țărănească, iar licee sătești sînt puține și neadaptate funcțiilor firești, în mediul dat. Să mai menționăm că nici fiii de muncitori nu se bucură, cum se cuvine, de condițiile unei șanse egale din punctul de plecare. Aci trebuie făcut ceva și în textul expunerii noastre am încercat unele sugestii. Se pare că școlile medii de specialitate izbutesc să aducă aici o ameliorare. Reconsiderarea învățămîntului teoretic liceal va putea aduce și mai mult.

Un loc aparte în învățămîntul nostru liceal îl ocupă, după cum am văzut, învățămîntul seral și fără frecvență. Cu deosebire acesta din urmă. Deficiențele acestuia nu sînt încă nici de structură și aceeași orientare cu restul învățămîntului, pe care vrea să-l completeze în funcția lui. Deficiența constă în atenția cu mult mai puțină care i se dă, atît din punct de vedere material, cît și organizatoric. Poate și pedagogic. Părerea noastră (pe care ne-am spus-o) este că, departe de a reflecta la desființarea lui — cum se face prea adesea — e cazul să-i acordăm toată atenția ce i se cuvine. E o problemă nu numai culturală și pedagogică, ci și politică de rezolvat aci.

Și un ultim cuvînt de încheiere. Ocupîndu-ne de nivelul învățămîntului liceal, așa cum se oglindește el în rezultatele unui examen de bacalaureat, noi am abordat numai latura instructivă. Nu ne-am ocupat de aspectul educativ — de educația morală și de cea ideologică-politică — pentru că n-am avut materialul necesar pentru aceasta. Or, această latură nu este, desigur, de trecut cu vederea (2). Nu trebuie trecută cu vederea în desfășurarea procesului de învățămînt, după cum, într-un fel, ea trebuie să se oglindească și în rezultatele finale ale școlii medii. Reformele ce se anunță merg în această direcție.

BIBLIOGRAFIE

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*. Editura politică, Buc. 1971, p. 68.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice*, Editura politică, Buc., 1971.

Prof. univ. emerit ing. SUZANA GÂDEA
prorector al Institutului politehnic din București

Concursul de admitere în învățământul superior tehnic*

Progresul științific și tehnic contemporan, în strînsă legătură cu dezvoltarea impetuoasă a industriei noastre, pun în fața învățămîntului superior tehnic sarcini calitativ noi, mult mai complexe și de mare responsabilitate pentru pregătirea viitorilor specialiști (a inginerilor) chemați să activeze cu competență și eficiență sporită în diferitele sectoare ale economiei noastre, ca și ale științei și tehnicii.

Reușita îndeplinirii cu succes a acestor sarcini este nemijlocit legată de valoarea materialului uman cu care se va conlucra în activitatea instructiv-educativă, de valoarea viitorilor studenți. Pentru societate în general, pentru învățămînt în special, cunoașterea și aprecierea cît mai completă și mai profundă a candidaților — viitori studenți — constituie o problemă majoră de care depinde într-o măsură importantă succesul activității instructiv-educative din învățămîntul superior tehnic, succesul în dezvoltarea, integrarea și realizarea profesională a viitorilor specialiști. În acest context, apare ca necesară cunoașterea și selecția cît mai bună a candidaților la concursul de admitere în învățămîntul superior tehnic, concurs care, pentru a-și îndeplini rolul său, necesită și el perfecționări sub toate laturile sale.

Ceea ce se obiectează examenelor în general și concursurilor de admitere în special constă în aceea că prezintă un grad mare de incertitudini în privința aprecierii candidaților, datorită faptului că probele de verificare pun accentul în prea mare măsură pe cantitatea cunoștințelor, avînd în același timp un pronunțat caracter de sondaj. Această situație frînează într-o anumită măsură progresul și eficiența învățămîntului.

Sînt cunoscute implicațiile revoluției științifice-tehnice, ale dezvoltării industriei moderne. Ele solicită ca specialiștii să manifeste tot mai mult capacitatea de gîndire, de interpretare și de sinteză, capacitate și abilități de utilizare creatoare a cunoștințelor în situații diverse, schimbate, noi. Toate acestea evidențiază necesitatea restructurării, îmbunătățirii calitative a concursului de admitere în învățămîntul superior tehnic. Este necesar ca el să fie atît un mijloc de constatare, de diagnoză, cît și un mijloc de selecție și de prognoză profesională. El nu mai trebuie să se bazeze pe controlul numai al cunoștințelor asimilate, ci să constituie în marea măsură un control al capacităților intelectuale și al aptitudinilor individuale, absolut necesare unei selecții profesionale cît mai judicioase, obiective și eficiente. În această lumină ne-am îndreptat, în ultimii ani, eforturile de perfecționare a concursului de admitere în învățămîntul superior.

Noi considerăm că admiterea în învățămîntul superior nu trebuie concepută și realizată sub forma unui examen obișnuit, așa cum sînt cele de promovare de la un an la altul de studii și nici chiar cele de absolvire a unui anumit grad

* Comunicare științifică prezentată la Colocviul național organizat de I.C.P.C.D —LAPI pe tema „Universitate—Liceu", București, 10—11 iunie 1971.

de învățămînt. Admiterea în învățămîntul superior, păstrînd o serie de elemente comune examenelor în general, are o *particularitate distinctă de care trebuie ținut seama — este un concurs de selectie a candidaților*, care trebuie să se bazeze pe o ierarhie a valorii pregătirii, a capacităților și aptitudinilor individuale ale candidaților, stabilită pe baza aprecierii probelor aplicate. Numai o astfel de concepție despre admiterea în învățămîntul superior, în mod deosebit în cel superior tehnic, poate determina realizarea unui învățămînt elevat și eficient, care să evite în același timp eșecurile în dezvoltarea intelectuală, profesională și cetățenească a celor selecționați, precum și în activitatea lor de viitori specialiști.

Experiența pozitivă, însoțită de o analiză atentă a tuturor factorilor ce concură la realizarea cu succes a acestei activități (de natură ergonomică, pedagogică, psihologică etc.), ne-a condus la evidențierea faptului că *nu este bine să se țină concursul de admitere* în învățămîntul superior *imediat după examenul de bacalaureat*. Locul este mai potrivit după 2—3 luni de la examenul de bacalaureat (sesiunea normală), adică după vacanța de vară a elevilor. Aceasta deoarece absolvenții liceului au nevoie în mod obiectiv de refacerea forțelor fizice. De asemenea, au nevoie de o pregătire specială și specifică pentru concursul de admitere, bazată pe o recapitulare (de sinteză) a materiilor cerute la concursul de admitere, în cazul învățămîntului superior tehnic la matematici, fizică și chimie. Temeinicia acestei recapitulări necesită nu numai eforturi, ci și timp. Această perioadă premergătoare concursului de admitere poate constitui și un mijloc de asigurare a unui echilibru sufletesc, absolut necesar rezolvării unui act important din dinamica dezvoltării tinerilor.

Desigur, pregătirea viitorilor candidați pentru concursul de admitere în învățămîntul superior noi o concepem într-un sistem mult mai complex. Astfel, considerăm că este necesar ca pregătirea celor ce doresc ca la absolvirea liceului să se prezinte la concursul de admitere în învățămîntul superior tehnic să fie precedată de o lungă pregătire specială la matematici, fizică și chimie, începînd chiar din clasa a IX-a de liceu și continuînd pînă la clasa a XII-a. Această pregătire este necesar să se organizeze săptămînal cîte 2 ore și să conste în *recapitulări parțiale*, făcute în strînsă *legătură cu materia nouă*, care să asigure treptat asimilarea unui sistem de cunoștințe, în cadrul căruia să se dezvolte și să se manifeste din plin judecata și raționamentul studenților, spiritul de sinteză și capacitatea de aplicare a cunoștințelor în situații variate și chiar noi.

Experiența obținută de noi în ultimii ani, *prin ore de sinteză* realizate cu o parte din elevii claselor a XI-a și a XII-a din liceele din București care și-au propus să devină candidați la concursul de admitere în Institutul politehnic București, ne confirmă că sistemul preconizat este valoros și eficient. Orele de sinteză organizate în I.P.B. cu sprijinul Inspectoratului școlar al Municipiului București au dus la întărirea legăturilor dintre cunoștințele studiate de elevii ultimelor clase de liceu, eliminînd cunoștințele fragmentare și confuziile ; ele au contribuit la gruparea cunoștințelor în jurul unor idei majore, într-un sistem închegat, unitar, consolidat pe teze, legi, principii și teorii fundamentale, la adîncirea și dezvoltarea gîndirii științifice și de formulare a unor concluzii generalizatoare, precum și la manifestarea capacității aplicative, toate specifice disciplinelor cerute la concursul de admitere.

Menționăm faptul că la concursurile de admitere de pînă acum am constatat o serie de lacune în pregătirea candidaților. Astfel, cu toate că posedă o serie de cunoștințe înalte — așa cum ar fi la matematici : derivate, integrale

etc. — greșesc grav la operațiile de bază : radicali, fracții, logaritmi etc. Mulți candidați enumeră, la unele subiecte, numeroase date bazate pe memorie, dar reușesc mai puțin (uneori de loc) să gîndească asupra unor probleme, să folosească cunoștințele asimilate, să găsească soluțiile cele mai bune de punere în ecuație, astfel încît rezolvă eronat sau nu rezolvă probleme date la concurs. Aplicarea sistemului preconizat ar înlătura aceste neajunsuri și inconveniente care elimină din concurs multe elemente cu posibilități reale de dezvoltare. De asemenea, ar înlătura munca în asalt și sistemul meditațiilor care s-au dovedit ca deosebit de păgubitoare în pregătirea tineretului. Noi am constatat că meditațiile obișnuiesc tinerii ca alții să gîndească pentru ei, înlătură munca lor independentă, eforturile proprii, vitregindu-i de dezvoltarea unei gîndiri proprii, a capacităților intelectuale. Consecințele negative ale meditațiilor își pun amprenta nu numai asupra pregătirii profesionale a tinerilor, dar și asupra formării lor ca oameni. În plus, ele afectează bugetul părinților.

De menționat că experiența noastră de la concursurile de admitere a scos în evidență un aspect și mai grav în pregătirea candidaților. Am constatat că elevi de la anumite școli din provincie, cît și din capitală nu stăpînesc cunoștințele în întregime și la un nivel superior, așa cum prevăd programele școlare, îndeosebi la matematici. Aceasta se datorează faptului că unii profesori nu mai fac eforturi să se pregătească pentru predarea în întregime a materiei prevăzute de noile programe, ceea ce are repercusiuni negative asupra elevilor, vitregindu-i de o pregătire corespunzătoare și punîndu-i într-o competiție inegală, inechitabilă, cu absolvenții altor licee.

Deși în învățămîntul superior tehnic nu este prevăzut examen de limba română, considerăm necesar să semnalăm faptul că în afara neajunsurilor constatate în pregătirea candidaților la cele 3 discipline de concurs se întîlnesc greșeli grave din punct de vedere gramatical și stilistic, fapt ce le stînjenește modul de a realiza și gîndi corect în problemele de specialitate.

Este necesar ca școala, îndeosebi Ministerul Învățămîntului, să sporească preocupările și exigența față de cele semnalate, asigurîndu-se astfel condițiile de pregătire și de selecție cele mai corespunzătoare candidaților la concursul de admitere în învățămîntul superior. O atenție sporită trebuie acordată perfecționării pregătirii profesionale a profesorilor la nivelul cerințelor programelor disciplinelor pe care le predau în liceu.

Eforturile de perfecționare a concursului de admitere le-am îndreptat și le îndreptăm în continuare și *asupra conținutului și tehnicii docimologice.*

Astfel, noi considerăm că problemele probelor de concurs trebuie selecționate cu multă grijă, în așa fel încît ele să nu urmărească doar cunoașterea pregătirii candidaților din punct de vedere cantitativ (de multe ori bazată pe o memorizare mecanică), ci mai ales calitativ, încît să se stimuleze manifestarea capacității de judecată, de interpretare, de sinteză și de aplicare creatoare, bazată pe calculul numeric realizat corect și cu ușurință, așa cum este *cazul la matematici,* în efectuarea operațiilor aritmetice de bază cu radicali, derivate, variabile complexe etc.

În ceea ce privește conținutul *probelor de fizică,* ele trebuie să ofere posibilitatea intuirii fenomenului fizic și a transpunerii lui în fenomen abstract, însoțită, totodată, de manifestarea capacității de a rezolva problemele de fizică pe o bază de pregătire multidisciplinară (matematici, fizică, chimie etc.). Experiența ne-a arătat că problemele de fizică nu trebuie compartimentate pe do-

menii separate (de mecanică, statică, dinamică, electricitate, optică etc.), ci ele trebuie să oglindească unitatea acestor domenii într-un context larg, spre a verifica capacitatea de sinteză și de aplicare a cunoștințelor în cadrul întregului sistem de fenomene fizice, pentru a verifica dacă candidații își dau seama de interacțiunea fenomenelor din natură, de transformările și structurile realității obiective.

În lumina celor de mai sus, este necesar ca și probele de concurs la *chimie* să abordeze într-un sistem unitar problemele de chimie și de fizică, oferind posibilitatea de a verifica și modul de aplicare a legilor fundamentale ale chimiei. Datorită numeroaselor formule la care face apel rezolvarea problemelor de chimie s-ar putea să apară fenomenul de „forțare" și manifestare exagerată a memoriei. Fără a înlătura rolul memoriei în rezolvarea problemelor de chimie, este necesar ca problemele de concurs să fie astfel concepute, încît să stimuleze în mai mare măsură capacitatea de a sesiza logic fenomenul chimic, de a rezolva problemele de chimie, chiar în cazul folosirii formulelor, pe baza legilor fundamentale ale chimiei. Noi considerăm că este necesar ca absolvenții liceului să fie pregătiți din timp în spiritul unei asemenea concepții. Dorim ca în acest mod să eliminăm în mare măsură însușirea mecanică a cunoștințelor și forțarea exagerată a memoriei, atît în timpul studiilor, cît și la concursurile de admitere. O asemenea concepție constituie un suport sigur pentru manifestarea și dezvoltarea unei gîndiri științifice adecvate și eficiente formării omului în general și pentru profesiunea de inginer în special.

În ceea ce privește optimizarea *tehnicii docimologice*, noi am ajuns la convingerea că la concursul de admitere în învățămîntul superior tehnic să se folosească *numai probe scrise*. Susținem o asemenea modalitate de control, deoarece ea a demonstrat de-a lungul anilor faptul că oferă candidaților posibilitatea unei munci independente eficiente, în sensul că le asigură condițiile de concentrare a atenției și de manifestare în profunzime a judecății și raționamentului, a gîndirii logice, precum și de organizare mai bună a ideilor și a muncii, eliminînd în mare măsură traumele afective, tracul, care este înlocuit cu un echilibru sufletesc. De asemenea ținînd seama de faptul cunoscut că „scrisul rămîne" și că pe baza lui i se face aprecierea, crește responsabilitatea candidaților față de concurs. Desigur că aceste avantaje incontestabile ale probelor scrise pot fi susținute numai în cazul unor candidați bine pregătiți. Or, la concursul de admitere, cu pronunțat caracter de selecție, numai asemenea candidați trebuie avuți în vedere, în primul rînd.

În cadrul optimizării tehnicii docimologice ne preocupăm și de *îmbunătățirea sistemului de notare în general* și de cel de la concursul de admitere în special.

Probele de examen care conțin 3 subiecte de sinteză (teorie și aplicații) se verifică și se apreciază după anumite „baremuri" de notare unitare, orientative, avînd în vedere, desigur, și specificul fiecărei discipline de concurs. Se aplică numai sistemul decal (zecimal) de notare de la 10—1, folosindu-se — după caz — și fracțiuni ca de pildă : 5,25 ; 5,50 ; 5,75 etc. Probele scrise sînt verificate de 3 specialiști, fiind urmate de un supracontrol. Experiența ne-a arătat că un astfel de sistem de notare asigură în mai mare măsură obiectivitatea în aprecierea, selecția și ierarhizarea candidaților după valoarea pregătirii lor.

Cu toate îmbunătățirile aduse concursului de admitere în învățămîntul superior tehnic, considerăm că el încă nu este în măsură să ofere suficiente date, îndeosebi în legătură cu calitățile necesare viitorului inginer. Controlul

și aprecierea de pînă acum a candidaților s-au bazat în mare măsură pe cunoștințele asimilate la cele 3 discipline — matematici, fizică și chimie, fără să ofere indicații certe asupra capacităților intelectuale și mai ales asupra aptitudinilor individuale cerute de profesiunea de viitor inginer. Astfel, cu toate precauțiile luate, își pot face loc în selecția candidaților și elemente de hazard și subiectivism.

Pentru înlăturarea acestor neajunsuri, în vederea asigurării unei selecții profesionale cît mai juste, obiective, a candidaților, în conformitate cu cerințele profesiunii inginerești, începînd cu anul universitar 1970—1971, am manifestat preocupări pentru optimizarea concursului de admitere. Ne-am propus să cunoaștem mai complet pe candidați, atît sub raportul informațiilor asimilate, cît și al capacităților și aptitudinilor lor individuale.

Astfel, pornind de la o profesiogramă a inginerului realizată în Institutul politehnic București, am pregătit o *serie de instrumente de testare a capacităților și aptitudinilor individuale ale candidaților* la concursul de admitere. La elaborarea acestor instrumente am primit sprijinul unor institute de cercetări, printre care menționăm : Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Institutul de științe pedagogice, Institutul de psihologie al Academiei de științe sociale și politice și *Centrul de cercetări pentru învățămîntul tehnic* (CEPEIT) *. Felul și conținutul testelor reflectă experiența obținută în țara noastră și pe plan mondial în acest domeniu.

Au fost elaborate 7 instrumente de testare astfel :

1. Test de inteligență generală.
2. Test de aptitudini tehnice.
3. Test de relații spațiale.
4. Test de raționament abstract.
5. Test de raționament verbal.
6. Test de calcul numeric.
7. Fișă socială.

Dintre acestea, la concursul de admitere pentru anul universitar 1971—1972, am aplicat numai o parte și anume testele 1, 2, 3 (6) și 7.

Pentru început, am considerat ca această testare să aibă un *caracter experimental* pentru 2—3 ani. După stabilirea concluziilor, dacă ele se vor dovedi favorabile etalonării testelor, vom trece le includerea acestor probe pentru aprecierea și selecția candidaților la concursul de admitere.

Pentru a nu influența negativ asupra concursului de admitere, instrumentele de testare vor fi aplicate în anii de experiment după probele obligatorii (după lucrările scrise).

Considerăm că rezultatele parțiale obținute în timpul experimentului pot fi folosite atît pentru îmbunătățirea pregătirii și orientării școlare și profesionale a elevilor în licee, cît și pentru îmbunătățirea procesului didactic în învățămîntul superior tehnic.

Rezultatele experimentului pot contribui la o mai bună coordonare pedagogică între liceu și învățămîntul superior, în vederea creșterii eficienței muncii instructiv-educative în cele două grade de învățămînt.

---

* Menționăm contribuția deosebită a tov. dr. Gh. Bontilă, șef secție, cercetător la CEPEIT și a tov. I. Bontaș, șeful catedrei de pedagogie din I.P.B.

Prof. I. V. GORAŞ

Corelarea învățămîntului programat cu procedee didactice tradiționale în predarea matematicii

I. *Problema și obiectul cercetării.* Corelarea instruirii programate cu procedee didactice clasice în desfășurarea procesului de învățămînt este o problemă de dată recentă, apărută la finele deceniului trecut și generată de extinderea programării în practica școlii. Cu toate rezultatele sale spectaculoase, care au rezolvat multe cerințe ale învățămîntului contemporan, instruirea programată n-a reușit să cuprindă în sfera sa de acțiune întreaga arie a activității didactice, care să-i confere universalitatea. Există obiecte de studiu, ca literatura sau istoria, care nu se pot încadra în programare, iar în matematică — obiectul ei de profil — mai sînt noțiuni care nu se pot însuși pe această cale (17/28). Metoda secvențelor (unități informaționale) n-a ajuns încă într-un stadiu de perfectă organizare, încît să reflecte integral structurile matematice, de pildă (22) în procesul de asimilare a cunoștințelor. Lipsa dialogului profesor-elev și invers are, de multe ori, urmări negative nu numai asupra vocabularului (2), ci și asupra dezvoltării gîndirii (3/16), fenomene care diminuează interesul elevilor pentru studiu (5/38) și care duc la mecanizarea învățării (13).

De aceea, pentru a înlătura aceste pete albe ale programării, pe de o parte, și a renova învățămîntul clasic, pe de altă parte, ultimele cercetări pedagogice s-au orientat către ideea corelării acestui învățămînt cu procedee tradiționale (2 ; 5 ; 6 ; 10 ; 14 ; 21), creîndu-i și un suport științific. În acest sens, prof. Stanciu Stoian face chiar o analogie între structura unei lecții programate și una tradițională. Astfel, informarea-program ar corespunde comunicării cunoștințelor, conexiunea inversă ar corespunde cu fixarea cunoștințelor ș.a.m.d. (22/501).

Corelarea celor două sisteme didactice a cunoscut și cîteva realizări semnificative pe plan practic. Astfel, Robert Browno a experimentat cuplul metodelor asupra a 150 de elevi din America, cu rezultate pozitive (5/202). În țara noastră, sistemul a fost experimentat de către pedagogii și matematicienii I. Radu, Miron Ionescu și I. Stoian din Cluj, Felicia Haica din București, Gh. Berinde din Sighet ș.a.m.d. Deși în experiențele menționate corelația s-a făcut numai între lecții programate și lecții tradiționale, în cadrul aceluiași capitol de matematică, rezultatele pozitive au scos în evidență faptul că îmbinarea celor două căi de predare are eficiență sporită în procesul instructiv-educativ și că învățămîntul programat se încadrează în ansamblul învățămîntului tradițional cu indici superiori de reușită (10 ; 11 ; 21).

În acest context se înscrie cercetarea noastră, care-și propune să restrîngă și mai mult aria corelării dintre învățămîntul programat și cel tradițional, îmbinînd cele două sisteme didactice în cadrul aceleiași lecții de matematică, cu scopul de a obține o optimizare a învățămîntului matematic. Ea „vine să completeze și să prindă într-o motivație nouă unele principii și metode didactice ale pedagogiei clasice — cum arată pedagogul Stanciu Stoian — realizînd o legătură între tradițional și curentele moderne, fiind legată în același timp și de principiile cibernetice“ (22/206). Îmbinarea acestor două sisteme de învăță-

mînt este calea cea mai indicată în etapa actuală pentru modernizarea învățămîntului și preludiul programării integrale.

II. *Premise și metode de investigație.* Conformîndu-ne tezelor teoretice asupra corelării celor două modalități de învățămînt, avînd în vedere că activitatea independentă a elevilor constituie forma de bază a programării și ținînd seama că — deși eficiența programării se plasează în toate fazele lecției — ea are pondere în asimilarea cunoștințelor (9), premisa noastră pleacă de la ideea că îmbinarea programării cu procedee clasice, în cadrul aceleiași lecții de matematică, sporește randamentul instructiv-educativ al învățămîntului, face programarea mai accesibilă practicii și sporește procesul de modernizare a învățămîntului. De asemenea, avînd în vedere că activitatea independentă a elevilor este calea normală pe care o folosesc aceștia pentru descoperirea adevărului, proces psihologic analog cu cel al cercetătorului, am plasat elementele programate în faza cumunicării cunoștințelor din lecția tradițională. Paralel cu obiectivul principal, pregătirea experimentului privind corelarea celor două modalități de învățare va mai urmări să scoată în evidență unele principii teoretice pentru organizarea secvențelor-program și sugerarea unor procedee didactice pentru aplicarea acestui cuplu metodic. Realizarea acestor premise implică o competiție între cele trei modalități de învățare : instruirea programată, învățămîntul tradițional și programarea corelată. Cum ideea programării integrale s-a înlocuit, pe plan teoretic, cu programarea corelată, experimentul nostru se va referi numai la competitivitatea dintre învățămîntul tradițional și programarea-corelată.

În acest sens, am organizat un experiment pedagogic, în anul școlar 1969/1970, la Școala generală nr. 109 din București, aplicînd corelarea învățămîntului programat cu procedee tradiționale, în cadrul a patru lecții de geometrie privind capitolul asemănării triunghiurilor (clasa a VII-a). Au participat la acest experiment două clase, a VII-a A (control) și a VII-a B (experiment), cu cîte un efectiv de 30 de elevi, colective omogene de nivel mijlociu și aproximativ de forțe egale. Experimentul a fost precedat de o temeinică pregătire a elevilor. Astfel, am revizuit cu ambele clase fondul aperceptiv de cunoștințe, urmărind să eliminăm golurile și să aducem clasele la același nivel. Deosebit de aceasta, cu elevii clasei experimentale am rezolvat cîteva secvențe-program și am exersat diferite forme de aplicații matematice cerute de învățămîntul programat. Rezultatele celor două probe de control asupra experimentului, concretizate în note obișnuite, le-am interpretat statistic, după *metoda diferențierii* completată cu demonstrația și observația.

III. *Baza teoretică a secvențelor-program.* Aplicarea instruirii programate implică întocmirea secvențelor program, operație de importanță capitală ce face parte integrantă din acest mod de învățămînt. Deși în cei 10 ani de experimentare a programării s-au făcut diferite studii asupra acestei laturi, care au dus la realizarea pe piața mondială a cca 352 tipuri de program (5/199), totuși, cele mai multe cercetări s-au îndreptat, îndeosebi, asupra laturii formale a problemei, omițînd aspectul ei de conținut, încît nu toate secvențele-program au un contur bine definit (2) și, deci, nu pot servi drept criteriu orientativ în practica școlară.

De aceea, plecînd de la faptul că învățămîntul programat exclude folosirea manualului (programa elevului) și intervenția profesorului (metoda) în procesul asimilării informațiilor și cunoscînd că dezvoltarea învățămîntului este condiționată de *conținut și metodă*, rezultă că aceste două coordonate, luate la parametrii cei mai ridicați, trebuie să fie cuprinse în fiecare secvență. Cum con-

ținutul informațional al secvențelor constituie un volum de cunoștințe care elucidează o noțiune sau o relație matematică, iar metoda este un ansamblu de algoritmi și de tehnici de învățămînt (6/11), care dirijează acțiunea elevului în timpul asimilării, acești doi factori nu depind de tipul secvenței — liniar sau ramificat — ci sînt în funcție de metodologia obiectului și de logica didactică, deci de structurile matematicii, în cazul nostru. Cum noțiunea de structură „care a căpătat o generalitate în studiul matematicii moderne" (25/4) are diverse sensuri în limbajul contemporan, noi am folosit, în elaborarea secvențelor, conceptul ei matematic : „o familie de relații dintre elementele uneia sau mai multor mulțimi" (26, vol. II, p. 33) care conturează noțiuni și propoziții matematice supuse acelorași legi ca : a+b=b+a, a (bc)=(ab)c ș.a.m.d. Folosind apoi analogia „și acordul riguros ce există, după matematicianul G. Boalle, între operațiile gîndirii în procesul învățării și legile matematicii" (27/35), am sincronizat structurile matematice cu structurile psihice ale elevilor (ideea de concret, de globalism, de dinamism etc.), căci ele se contopesc dialectic în procesul asimilării cunoștințelor (23/32). În acest context, am întocmit secvențele pentru capitolul asemănării triunghiurilor — tema experimentului nostru — nu ca pe o sumă de unități informaționale independente, conturate de fiecare lecție, ci ca pe o succesiune de secvențe de natură logică și axiologică (23/32), ce reflectă o substructură și care converg, problematic, către elucidarea teoremei fundamentale și a cazului I de asemănare. Astfel, pentru întocmirea secvențelor pentru cazul I de asemănare am plecat — cu prima secvență — de la ideea de ansamblu a asemănării, reprezentată prin *ideea de construcție a triunghiurilor*, cadru intuitiv al asemănării mai puțin folosit în programare. Din ideea de bază a acestei lecții am disociat apoi alte patru idei componente, corespunzătoare următoarelor secvențe : ideea comparării celor două triunghiuri suprapuse ABC și ADE, care duce la existența asemănării, ideea de egalitate a triunghiurilor ADE=A'B'C' necesară demonstrației ș.a.m.d.

După această teză, a învăța structural, arată Jerome Bruner, înseamnă a studia relațiile dintre mărimi, ideile fundamentale (3/32), ale unei teme prezentate într-o succesiune logică.

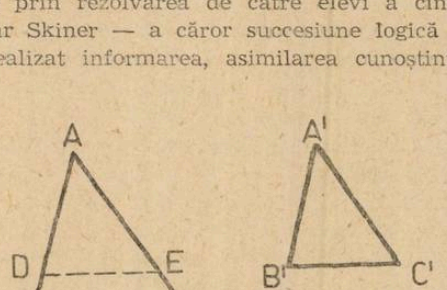
În ce privește prescripția metodică a secvenței, am folosit diferite procedee ale conceptului programării, luat ca mod de organizare a procesului de învățămînt (6 ; 12), care înscrie pe plan instructiv principiile didactice cibernetice : modelarea, algoritmizarea și chiar strategiile euristice (22/493). Acestea se interferează dialectic în declanșarea învățării (12/4), formînd scheme și modele psihice pentru transferarea cunoștințelor vechi în rezolvarea problemelor noi. În acest spirit și cadru metodologic, am eșalonat și tematica asemănării în orele afectate de programa în vigoare și am întocmit secvențele pentru cele 4 lecții de experiment : paralele echidistante (lecția 2), Teorema lui Thales (III), definiția și teorema fundamentală a asemănării (VI) și în cazul I de asemănare a triunghiurilor (VII). Ca tehnică de redactare am urmărit ca fiecare secvență să fie cît mai concisă, înlăturînd aspectul labirintic pe care-l prezintă unele din cele aflate pe piață.

IV. *Desfășurarea experimentului.* Cele patru lecții experimentale și cele două probe de control au fost eșalonate într-o perioadă de 5 săptămîni și s-au desfășurat sub conducerea profesorului clasei (autorul) în orele de program. Deoarece toate lecțiile experimentale au fost axate pe predarea unor teoreme geometrice (teorie), ele au avut aceeași structură organizatorică. În orele interme-

diare dintre experiment, am lucrat la fel cu ambele clase, după procedee clasice, fără a influenta cu nimic experimentul. Pentru a scoate în evidență și mai pregnant realizarea obiectivelor propuse, credem necesar să prezentăm conținutul succint al lecției, *cazul I de asemănare a triunghiurilor*. Scopul principal al acestei lecții a fost adîncirea noțiunii de asemănare a triunghiurilor, fundamentată pe intuirea figurii, dar consolidată pe calea raționamentului deductiv și pe aplicarea cazului I de asemănare în rezolvarea problemelor. În conformitate cu teza asupra structurilor matematice, scopul lecției în discuție se identifică aproape cu scopul general al capitolului (17/101-102), care constituie la rîndu-i o idee fundamentală în metodologia geometriei.

A. *Introducerea* în lecție s-a făcut printr-o discuție frontală, pe cale euristică, urmărindu-se orientarea generală a elevilor asupra laturii programate prin: a) crearea unui climat afectiv în scopul de a trezi interesul elevilor și a determina motivația pentru acțiune și b) actualizarea unor cunoștințe vechi de geometrie, necesare înțelegerii temei noi, pe cale de program. Climatul afectiv s-a realizat prin evocarea povestirii cu privire la măsurarea înălțimii piramidei de către Thales (17/108) și prin trezirea curiozității elevilor pentru măsurători de înălțimi din viața practică, prin aplicarea cazului I de asemănare. În continuare s-a făcut o incursiune asupra fondului aperceptiv de cunoștințe: egalitatea triunghiurilor, teorema lui Thales, teorema fundamentală etc., o schemă închegată de cunoștințe vechi, care va direcționa gîndirea elevilor în rezolvarea secvențelor și va facilita înțelegerea lor, element fundamental într-o lecție de matematică realizată în spiritul didacticii moderne.

B. *Asimilarea cunoștințelor* (tratarea), etapă de bază a lecției, s-a făcut pe cale de programare prin rezolvarea de către elevi a cinci secvențe de nivel mijlociu — sistem liniar Skiner — a căror succesiune logică și cu grade de dificultate progresivă a realizat informarea, asimilarea cunoștințelor, precum și conexiunea inversă.



1) „Aveți triunghiurile ABC și A'B'C' între care există relația $\hat{A}=\hat{A}'$ și $\hat{B}=\hat{B}'$. Construiți, prin suprapunere, triunghiul A'B'C' peste triunghiul ABC, începînd din $\hat{A}$, folosind întocmai elementele sale. Cu care dintre construcțiile mai recente cunoscute de voi se asemănă mai mult și de ce? (comparați răspunsul cu cel de pe verso)".

Rezolvarea acestei secvențe a urmărit: construcția prin suprapunere a triunghiului ADE și identificarea teoremei fundamentale în această construcție. Cum elevii cunosc de la teoremele anterioare, schema construcției și tehnica transferului ei, majoritatea lor au reușit s-o întocmească corect. Cercetînd apoi

noua figură, cei mai mulți școlari au observat că dacă $\hat{D}=\hat{B}'$, prin construcție, atunci unghiurile D și B sînt corespondente egale și deci DE e paralelă cu BC, relații care i-au condus la sesizarea teoremei fundamentale a asemănării.

2) „Demonstrați pe noua construcție aplicarea teoremei fundamentale". Secvența a urmărit reîmprospătarea demonstrației acestei teoreme și folosirea ei ca bază de însușire a teoremei noi. Întrucît egalitatea unghiurilor și paralelismul celor două laturi erau deja cunoscute de la secvența anterioară, elevii au dedus atunci și pe a doua condiție a asemănării, proporționalitatea laturilor celor două triunghiuri și, deci, că triunghiul ABC este asemenea cu triunghiul ADE.

3. „Bazați pe elementele ipotezei din prima secvență și folosind noua construcție se poate afirma că triunghiul A'B'C' este egal cu triunghiul ADE ? Demonstrați aceasta și verificați răspunsul". Rezolvarea acestei secvențe a urmărit aplicarea egalității triunghiurilor în demonstrarea asemănării. Operația fiind cunoscută de elevi, majoritatea au aplicat-o corect.

4) „Dacă triunghiul ABC este asemenea cu triunghiul ADE, iar ADE este egal cu triunghiul A'B'C', atunci ce putem deduce din aceste două teoreme ? Folosind din nou ipoteza de la începutul lecției, formulați pe scurt regula la care ați ajuns cu privire la relația dintre triunghiurile ABC și A'B'C'". În această secvență s-a urmărit generalizarea teoremei cazului I de asemănare a triunghiurilor pe baza deducției logice. În majoritate și această secvență a fost rezolvată corect, în afară de regula asemănării, pe care unii copii au scris-o mai stîngaci.

5) „Dacă pentru asemănarea a două triunghiuri oarecare sînt necesare două unghiuri respectiv egale, atunci, folosind proprietățile particulare ale triunghiurilor dreptunghice, dreptunghice-isoscele, isoscele și echilaterale, răspundeți de cîte unghiuri egale are nevoie fiecare dintre aceste triunghiuri pentru a fi asemenea ? Justificați fiecare caz în parte". Ultima secvență a urmărit aplicarea cazului I de asemănare la situații noi. Deși majoritatea elevilor posedau cunoștințe, rezolvarea s-a făcut mai greu de către elevii slabi, care nu cunoșteau proprietățile triunghiurilor. Rezolvarea corespunzătoare a tuturor secvențelor de către majoritatea elevilor a fost facilitată într-o largă măsură de folosirea judicioasă a construcțiilor geometrice. Dacă la începutul demonstrației elevii au folosit construcția geometrică ca pe un *element intuitiv*, acest substrat concret a fundamentat raționamentul deductiv, iar pe parcurs relațiile figurii s-au transformat în noțiuni abstracte (8/49), care au condus la conturarea unor noțiuni matematice mai temeinice. De altfel, îmbinarea dialectică a procesului psihic al acțiunii — construcții de figuri —, arată matematicianul Eugen Rusu, cu efortul de a idealiza construcția, duce la abstractizare (17/58) ; (17/102). Acest adevăr, temeinic folosit în învățămîntul tradițional al matematicii, s-a arătat valabil și în programare.

C. *Sistematizarea și aplicarea cunoștințelor* a constituit a III-a fază a lecției, care s-a făcut prin conversație frontală. Deși *fixarea cunoștințelor*, în această formă de prezentare, s-a făcut concomitent cu informația, înlăturarea petelor albe din programare (10 ; 20) implică și o atare fază, atît pentru a completa informația elevilor slabi sau a celor care au făcut confuzii în rezolvarea secvențelor, cît și pentru a releva tehnica unor asemenea demonstrații pe care să le aplice elevii în situații noi. „Cum am demonstrat teorema cazului I ?". „Ce elemente am cunoscut din definiția asemănării triunghiurilor și pe care le-am dedus ?" (Am cunoscut 2 unghiuri și am dedus pe al III-lea și proporționalitatea laturilor). „Ce metodă am folosit în demonstrație ?" etc. Se enunță corect regula cazului întîi de asemănare. „Care este avantajul acestei teoreme ?" etc.

În continuare se rezolvă problema nr. 24 (p. 228) din manual, iar pentru acasă li se dă elevilor să demonstreze linia mijlocie a triunghiului și să rezolve problema nr. 31 (p. 229 din manual).

În orele următoare, din aceeași zi, s-a ținut lecția de mai sus și la clasa de control, după care s-a dat lucrarea de sondaj.

Prezentarea succintă a celor trei faze din lecția de mai sus ne oferă ocazia de a releva interpendența logică și cauzală dintre aceste componente, care realizează o unitate didactică a lecției și duc la valabilitatea sistemului folosit. Astfel, lipsa de atracție a unor programe, sărăcia vocabularului vorbit al elevului din procesul învățării, lipsa elementului intuitiv sau inadaptabilitatea unor noțiuni de matematică de a fi predate pe calea programării sînt completate prin intermediul profesorului în faza introductivă a lecției și în fixare. Și invers, însușirea cunoștințelor „date de-a gata" elevilor prin lecțiile tradiționale sau lipsa de verificare momentană a cunoștințelor asimilate de elevi sînt completate prin activitatea independentă dirijată a elevilor și prin conexiunea inversă oferită de programare în faza comunicării cunoștintelor ș.a.m.d. Desfășurarea experimentului a mai scos la iveală faptul că — datorită caracterului competitiv al sistemului nostru — s-a creat o atmosferă de muncă și voie bună în clasă, care a facilitat calitatea procesului instructiv. Astfel, mulți elevi slabi n-au cerut sprijinul profesorului, în timpul lucrului, așa cum li s-a promis. De asemenea, elevii au manifestat corectitudine și seriozitate în ce privește necopierea răspunsurilor, fapt deosebit față de tezele obișnuite.

V. *Prezentarea și interpretarea rezultatelor.* Aprecierea rezultatelor celor două probe de control s-a făcut prin note obișnuite, 10—1, care au cotat : *volumul de cunoștințe* (noțiuni, reguli și teoreme matematice) ; *deprinderi și tehnici de muncă* (modul de aplicare a algoritmilor) și aspecte de *raționament* (folosirea logică a noțiunilor în situații noi). Notele acordate au fost operate în tabelul de mai jos, conform cu „scara notelor" din coloana I, începînd cu nota 3. În analiza și interpretarea rezultatelor am folosit metoda *diferențierii* și a *demonstrației*, completîndu-le cu observația directă și cu opinia subiecților.

Din notele înregistrate am făcut media aritmetică și apoi am calculat procentajul, prin gruparea a 2 notări, realizînd 4 grupe de elevi, cum rezultă din tabel. Astfel, din suma notelor sub 5, obținute de clasa experimentală, coloanele 2, 6, 10, care reflectă aprecierea celor 3 aspecte ale experimentului, am calculat procentul lor în coloana 14, procent care este de 22,22% ș.a.m.d.

Din analiza frecvenței notelor expuse în tabel (sondajul I) constatăm că 20% din numărul elevilor clasei experimentale au obținut rezultate „f. bune" (note 10—9 coloana 14, ultimul șir) ; 22,22% rezultate bune, 32,22% rezultate corespunzătoare și 25% din numărul acestor elevi rezultate slabe (din care numai 3 note de „trei"). Aceste procentaje ne demonstrează, în primul rînd, că circa 75% dintre elevii cuprinși în experiment și-au însușit corespunzător cunoștințele despre cazul I de asemănare a triunghiurilor, precum și elementul nou, tehnica dobîndirii acestor cunoștințe, prin munca proprie dirijată de programe, atestînd valabilitatea sistemului nostru. În aceeași situație, clasa de control a obținut 12,22% rezultate f. bune, 22,22% rezultate bune, 35,55% rezultate cu note de 6—5 și 30% rezultate cu note sub 5 (coloana 16). Diferența dintre rezultatele obținute de aceste două clase se remarcă îndeosebi la elevii f. buni și la cei slabi (coloanele 14 și 16), precum și din faptul că majoritatea elevilor clasei de control (65,55%) s-au polarizat în jurul rezultatelor mediocre și slabe. Diferența de indici,

Rezultatele celor două lucrări de sondaj

Scara notelor	Volum de cunoștințe				Deprinderi și tehnici				Raționament				Clasa experiment		— Clasa control	
	Clasa experiment		Clasa control		Clasa experiment		Clasa control		Clasa experiment		Clasa control		Rezult. p % ale sondajelor			
	Sondaj		Sondaj		Sondaj		Sondaj		Sondaj		Sondaj					
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
3	1	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	25%	20%	30%	16,4 %
4	5	5	7	2	7	3	7	2	8	3	7	8				
5	6	7	5	6	4	1	3	4	5	5	9	9	32,22%	35,55%	35,55%	45,55%
6	5	4	6	8	6	5	6	10	3	0	3	4				
7	3	5	4	7	2	6	4	6	3	4	4	2	22,22%	35,55%	22,22%	28,88%
8	5	4	2	4	3	8	5	3	4	5	1	4				
9	0	0	4	1	1	1	3	3	0	5	3	1	20%	20%	12,22%	8,8 %
10	5	2	0	1	6	4	0	1	6	6	1	1				
Total elevi	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	—	—	—	—

în favoarea clasei experimentale, cu toată influența unor factori subiectivi, ne demonstrează superioritatea calitativă a cunoștințelor și tehnicilor însușite de elevi și calitatea secvențelor întrebuințate, marcînd valabilitatea sistemului de predare folosit. Explicația fenomenului constă în faptul că elevii clasei experimentale au folosit, în faza transmiterii cunoștințelor, elemente de învățămînt programat și au desfășurat o activitate independentă și judicios dirijată prin algoritmii secvențelor. Noutatea stilului de muncă, efortul propriu în săvîrșirea ei și confruntarea rezultatelor au constituit elemente psihice puternice, care le-au sporit curiozitatea pentru tema lecției și le-au încordat voința în rezolvarea ei. Dacă mai adăugăm la aceasta și deprinderea elevilor cu folosirea schemelor vechi în rezolvarea problemelor noi, care le-au călăuzit gîndirea către descoperirea relațiilor matematice, achiziție și instrument de activitate intelectuală ce le-a facilitat o recepționare mai temeinică a cunoștințelor — prin efort propriu —, atunci ne explicăm mai ușor superioritatea rezultatelor obținute de clasa experimentală.

În a II-a probă de control, care a avut loc la sfîrșitul experimentului, am urmărit în plus și efectul lecțiilor experimentale asupra sporirii eficienței procesului de învățămînt, fapt pentru care am inclus în tema sondajului și rezolvarea problemei practice, cu scopul de a sintetiza capitolul asemănării.

Rezultatele ultimului sondaj apar în coloanele 3, 7, 11 și 15 din același tabel — pentru clasa experimentală — și în coloanele 5, 9, 13 și 17, pentru

clasa de control. La clasa experimentală se observă o creștere a indicilor care reflectă prezența notelor bune, de 7 și 8, și o scădere a mediocrității și a elevilor slabi de la 25% la 20% (coloana 15). În schimb, la clasa de control scad indicii elevilor f. buni și cresc cei care reflectă prezența notelor mediocre (coloana 17). Aceste rezultate ne demonstrează că și sondajul final confirmă teza premiselor noastre.

Dacă analizăm frecvența notelor cu privire la *raționament* (coloanele 11 și 13), constatăm că elevii clasei experimentale au obținut note de la 10—7 în proporție de 66,6%, dintre care 36% numai 9 și 10, iar de la clasa de control numai 26,66% elevi, respectiv 6,66% elevi au obținut note de 9 și 10. Și cum această latură a experimentului s-a axat în special pe rezolvarea unei probleme, a II-a probă de control ne scoate în evidență superioritatea sistemului în rezolvarea celei mai dificile chestiuni a învățămîntului matematic : aplicarea sa practică. Deși în dezlegarea problemelor de matematică nu există reguli fixe, algoritmi standard, ca în rezolvarea exercițiilor, aplicațiile de acest gen, desfășurate în perioada experimentului, le-au format elevilor un model de gîndire, de folosire a schemelor vechi (5,25%) în determinarea relațiilor dintre mărimi, care a dus la formarea unei deprinderi de a raționa.

Cum conceptul de problemă presupune existența unei situații de rezolvat „care include momentul critic al găsirii soluției pe calea unei noi structurări de cunoștințe" (24/116) și în alte domenii decît cel matematic, experimentul ne relevă deci și aportul raționamentului matematic în orientarea gîndirii elevului în general — promovînd creativitatea și prospectarea gîndirii independente — în diferite sectoare de activitate umană, realizînd astfel concepția modernă de matematizare a științelor particulare.

Înainte de a trage unele concluzii generale asupra experimentului sînt demne de relevat opiniile subiecților în această problemă și rezultatele celor vreo 580 răspunsuri la secvențe. Potrivit unor sugestii analoge (20), am dat elevilor să completeze un chestionar (nesemnat) asupra experimentului, apreciat de pe poziția lor de elevi de clasa a VII-a. Printre multe relatări nesemnificative, 19 elevi, din cei 30, adică 63,3%, ne-au semnalat faptul că le-a plăcut metoda folosită „fiindcă, înțeleg mai ușor lecțiile... și le face plăcere cînd tovarășa profesoară predă matematica cu ajutorul lor". Cele vreo 580 de răspunsuri au coincis în general cu aprecierile de la control, fapt care întărește ipoteza noastră. Pe de altă parte, practica ulterioară ne-a arătat că această clasă s-a descurcat mai ușor în rezolvarea temelor de acasă. Cu toate avantajele sistemului folosit în experiment, nu trebuie să scăpăm din vedere nici pe cei 20% din elevi care au obținut note sub 5, la toate laturile experimentului (sondajul II, coloana 15), indice superior clasei de control, care marchează doar 16,4% (coloana 17). În afară de faptul că elevilor clasei de control li s-au dat cunoștințele „de-a gata", ceea ce este în avantajul școlarilor slabi, aceste rezultate ne arată că procedeul folosit de noi în experiment favorizează pe elevii mai buni. De altfel, acest fenomen pare a fi o particularitate a învățămîntului programat (7) și deci problema implică o cercetare mai dezvoltată cu privire la atragerea în circuitul său a elevilor slabi, în primul rînd prin secvențe de aptitudini.

VI. *Concluzii.* Pornind de la obiectivul cercetării : eficiența procesului de învățămînt prin corelarea învățămîntului programat cu procedee clasice în predarea matematicii, studiul nostru experimental ne sugerează cîteva concluzii generale asupra problemei.

a) Pe plan teoretic, îmbinarea celor două modalități de predare apare ca o necesitate impusă de aplicarea învățămîntului programat în practica școlară, în scopul înlocuirii vechilor procedee didactice, depășite în etapa actuală. Legat de aceasta apare și necesitatea întocmirii unor manuale programate.

b) Desfășurarea experimentului și analiza rezultatelor au scos în evidență avantajele îmbinării celor două categorii de procedee didactice care :

— sporesc eficiența procesului instructiv-educativ ;

— oferă elevilor condiții optime pentru activitatea independentă și un ritm propriu de muncă ;

— asigură dezvoltarea capacităților mintale ale elevilor ;

— promovează motivația intrinsecă pentru acțiunea de învățare ;

— prin folosirea efortului și acțiunii independente în asimilarea cunoștințelor, dezvoltă la copii o tehnică de muncă intelectuală pe care o vor folosi mai tîrziu ș.a.m.d.

c) Deși profesorul nu participă în mod direct în faza „programării" din lecție, rolul său este mult mai mare în această situație. El trebuie să cunoască mai temeinic metodologia matematicii, particularitățile de vîrstă ale elevilor și problemele didacticii moderne, pe care trebuie să le aplice în spirit creator.

d) În afară de aceste concluzii, cercetarea noastră a mai scos în evidență și alte aspecte : acomodarea elevilor ; ritmul de lucru ; întocmirea diferențiată a secvențelor ș.a.m.d., dar ele ies din obiectivul nostru și trebuie tratate separat.

e) Deși desfășurarea lecțiilor din cadrul experimentului nostru a oferit unele sugestii cu privire la tehnica lecției, bazate pe procedee „corelate", iar didactica modernă este împotriva unor planuri rigide de predare, care frînează creația didactică a profesorului, problema restructurării lecțiilor de matematică în acest context implică temeinice cercetări, căci dacă formalismul lecțiilor tradiționale frînează creația, apoi „hazardul modernizării", nefundamentat, este tot atît de dăunător procesului de învățămînt.

BIBLIOGRAFIE

1. Bal Iulia, *Asupra folosirii instruirii programate în predarea aritmeticii*, „Gazeta Matematică", Seria A, nr. 11/1968.
2. Berca I., Novicicov Eug., *Instruirea programată și instruirea tradițională în Instruirea programată*, Ed. did., Buc., 1967.
3. Bruner J. *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, Buc., 1970.
4. Bunecu V. și col. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., Buc., 1965.
5. Bunescu V. *Instruirea programată*, E.D.P., Buc., 1967.
6. Bunescu V. *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, E.D.P., București, 1968.
7. Ciurea-Codreanu R., Varna D. *Date asupra instruirii programate la aritmetică*, în „Studia Universit.", Cluj, 1968.
8. Fischbein E. *Concepte figurale*, Ed. Academiei, 1963.
9. Goraș V. I. *Activitatea independentă a elevilor, mijloc de modernizare a predării matematicii în școala generală*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1971.
10. Ionescu M. *Creșterea eficienței lecției prin îmbinarea instruirii programate cu metode clasice*, în „Studia Univ.", Cluj, 1969.
11. Haica F. *Experiment de instruire programată la matematică*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1971.
12. Landa N. L. *Algoritm și instrucția programată*. Moscova, 1965 (trad. Bibl. centrală pedagogică).

13. L ö p e z Y. L ö p e z, *Unele reflexii cu privire la matematică*, Bulet. T. F. Mexic, 1963 (trad. Bibl. centrală pedagogică).

14. M u n t e a n u G. *Orientarea cercetărilor în domeniul instrucţiei programate*, „Revista de pedagogie", nr. 7-8/1969.

15. P o l y a G. *Cum rezolvăm o problemă*, Ed. ştiinţifică, 1965.

16. R a d u I., S t o i a n I. *Însuşirea unor cunoştinţe de matematică prin învăţământul programat, în Creativitate, modele, programare*, E.D.P., Bucureşti, 1967.

17. R u s u E u g. *Metodica predării geometriei*, E.D.P., 1968.

18. R u s u E u g. *Conţinutul şi metoda predării matematicii*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1968.

19. S i m i o n e s c u G l e b, Ş t e f ă n e s c u V. *Elemente de instruire programată în predarea matematicii*, „Colocvii", nr. 5/1970.

20. S t o i a n I. *Experimentări de instruire programată la matematică*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1966.

21. S t o i a n I., R a d u I. *Îmbinarea lecţiilor obişnuite cu instruirea programată la matematică*, în „Studia Universit.", Cluj, 1969.

22. S t o i a n S t a n c i u, *Pedagogia cibernetică*, în *Teorie şi metode în ştiinţele sociale*, vol. VII, Ed. politică, 1965.

23. V ă i d e a n u G. *Spre inovarea metodologiei şi tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971.

24. V i ş a n M. şi col. *Studiul predării cunoştinţelor matematice la elevii claselor I şi II pe baza structurii unitare*, în *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967.

25. T e o d o r e s c u N. (acad.) *Matematica, teorie de modele şi limbaje ştiinţifice*, „Tribuna şcolii" nr. 7/1971.

26. F r o d a A l. *Introducerea în matematica modernă*, vol. 2, Ed. ştiinţifică, Buc., 1970.

GRIGORE PURA

Modernizarea lecției de studiere a vieții și creației scriitorului

Activitatea de modernizare a învățămîntului este o problemă care preocupă, în ultimii ani, tot mai mult cercetătorii și specialiștii din acest domeniu de activitate de o deosebită însemnătate pentru toate celelalte sectoare ale vieții societății. Modernizarea învățămîntului nu mai poate fi înțeleasă îngust, ci ea presupune, în același timp, reconsiderarea conținutului și o nouă structurare a lui, dar și reconsiderarea metodelor, procedeelor de predare și a formelor de organizare a lecției, în vederea îmbunătățirii lor și a descoperirii altora noi, care să ofere cele mai bune condiții pentru obținerea randamentului maxim în însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor didactice, deplasînd accentul de pe memorizare pe dezvoltarea gîndirii și a activității creatoare a elevilor, asigurînd și accentuînd caracterul formativ al lecției.

Mijloacele audio-vizuale și-au adus și își pot aduce încă, în bună măsură, contribuția la realizarea acestor deziderate ale învățămîntului modern.

În lecțiile de istorie a literaturii, mijloacele vizuale (diafilmul sau diapozitivele) asigură realizarea obiectivelor lecției, putînd fi folosite cu eficiență atît în lecția de biografie a scriitorului, cît și în lecțiile de studiere a operei literare. Lecția de biografie trebuie să asigure elevului informații care să-i ușureze înțelegerea operelor care vor fi studiate în continuare în clasă, să-l ajute să-și formeze o imagine vie asupra personalității scriitorului, să înțeleagă concret procesul de formare a scriitorului ca artist.

Ea trebuie să contribuie la sporirea eficienței lecțiilor de istorie a literaturii prin facilitarea asimilării și fixării cunoștințelor, a datelor biografice semnificative și a operelor reprezentative pentru scriitor, prin formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de a înțelege relația dintre faptele din viață sau evenimentele epocii în care a trăit și creația scriitorului, în vederea explicării genezei acesteia.

Conținutul lecției de biografie a scriitorului îl obligă pe profesor, în condițiile lecției tradiționale, la utilizarea în exclusivitate a metodei expunerii, care nu asigură posibilități optime pentru însușirea de către elevi a cunoștințelor despre viața scriitorului și cu atît mai puțin asigură asimilarea de fapte și date care să explice personalitatea artistică a acestuia. În astfel de lecții se face numai o consemnare seacă de date, un inventar de fapte și evenimente din viața scriitorului, din care nu reușesc să răzbată în suficientă măsură trăsăturile omului și ale artistului-scriitor, profilul său moral și spiritual. În asemenea condiții nu se poate asigura colaborarea strînsă dintre profesor și elevi pentru participarea activă a clasei la realizarea obiectivelor lecției. În mod obișnuit, în astfel de lecții, profesorul expune, iar elevii sînt pasivi, ajungîndu-se la șablon. Consecința este că informațiile transmise nu ajung în măsură suficientă la toți elevii, iar aceștia nu sînt în măsură să le utilizeze pentru explicarea creației scriitorului.

În lumina constatărilor de mai sus, considerăm că eficiența lecției de biografie a scriitorului în înțelegerea unor aspecte ale creației sale literare poate fi

mult mărită prin folosirea în aceste lecții a diafilmelor sau a diapozitivelor consacrate vieții și operei marilor noștri scriitori.

Diafilmul ajută la *asimilarea datelor de către elevi și la o temeinică fixare a lor*, fiind în același timp sursă de informație, material didactic și mijloc vizual.

În lecția de biografie *se îmbină caracterul științific și cel evocator al prezentării vieții și activității unui scriitor*, iar diafilmul, prin imagini care reînvie mediul natural și social în care a trăit și s-a format scriitorul — familia, copilăria, școala, prieteniile — accentuează caracterul evocator al lecției. Prin secvențele care înfățișează imagini ale manuscriselor, portrete ale scriitorului din diferite etape ale vieții sale, diferitele variante ale unei opere, frontispicii ale revistelor la care a colaborat etc. se asigură caracterul științific al lecției, li se oferă elevilor o imagine mai autentică asupra artistului-scriitor. Lecția de biografie cu mijloace vizuale are o nouă structură, care impune respectarea în desfășurarea sa a unor momente la care ne vom referi înainte de a evidenția cîteva aspecte prin care aceste mijloace vizuale și-au dovedit eficiența.

Lecția poate demara printr-o scurtă conversație frontală, se face pregătirea clasei pentru vizionarea imaginilor oferite de diafilm sau diapozitive, se asigură atenția și se stimulează interesul elevilor pentru scriitor.

Predarea noilor cunoștințe, ca un alt moment al lecției, constă în vizionarea și comentarea imaginilor, punînd explicarea lor în legătură cu textul însoțitor și cu alte date desprinse din mărturisiri ale scriitorului, ale contemporanilor săi, cu extrase din critica literară etc. Menționăm ca o contribuție deosebită a utilizării diafilmelor sau diapozitivelor în lecția de biografie sau în lecția de studiere a operei scriitorului, antrenarea elevilor în comentarea imaginilor. În felul acesta, lecția devine prilej de activitate comună a profesorului și a elevilor, căpătînd caracter activ, de muncă susținută, cei doi factori aducîndu-și contribuția pe măsura rolului pe care îl are fiecare în realizarea obiectivelor lecției : însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor didactice și a unor capacități intelectuale. Se pune astfel capăt prezenței pasive a unor elevi la lecție.

După vizionarea diafilmului sau diapozitivelor, în 15—20 minute se fixează prin conversație cu elevii cunoștințele și se sistematizează într-o schemă efectuată de profesor pe tablă și de elevi în caietele lor datele cele mai importante ale vieții și activității scriitorului : locul și data nașterii, familia, copilăria, școala, formația culturală, opera, reviste conduse, aprecieri asupra scriitorului etc., în funcție de specificul biografiei predate. Ceea ce trebuie menționat cu privire la această etapă a lecției este că fixarea cunoștințelor cu mijloace vizuale nu mai este o activitate formală — așa cum se întîmplă de cele mai multe ori în lecțiile tradiționale — ci i se acordă timp suficient (10—15 minute) pentru ca datele cele mai importante să fie reluate sau pentru unele completări necesare și interesante.

Vom urmări mai departe cîteva aspecte unde diafilmul și diapozitivele și-au dovedit eficiența în lecțiile de biografie sau în lecțiile de studiere a operei literare [2], [4], [5], [6], [7].

Vizionînd diafilmul, elevii vor reține mai ușor debutul literar al lui Mihail Sadoveanu, produs în trei etape, pentru că vor vedea pagină din revista „Dracul" cu poezia „Homo", primul debut, frontispiciul revistei „Pagini literare" în care a apărut nuvela *De prin Strejeni* și coperțile volumelor apărute în 1904 : *Șoimii, Crișma lui Moș Precu, Dureri înăbușite* și *Povestiri*, al treilea debut sadovenian.

Vastitatea creației sadoveniene face deosebit de dificilă reținerea cronologică a volumelor, dar ele pot fi grupate și reținute pe teme, diafilmul avînd și de această dată un rol însemnat.

O contribuție importantă o aduce utilizarea mijloacelor vizuale în lecțiile de biografie, la *înțelegerea interdependenței dintre diferitele aspecte și etape din viața scriitorului și influența pe care acestea au avut-o asupra creației sale literare.* Astfel, imaginile care prezintă mediul și farmecul copilăriei petrecute în pădurile din preajma Ipoteștilor (pădurea, lacul, teii) și comentariul care însoțește imaginile, menționînd că anii copilăriei în mijlocul naturii au inspirat multe din poeziile lui Eminescu ușurează înțelegerea de către elevi a ecoului copilăriei petrecute în natură în creațiile sale literare.

Secvențele diafilmului	*Comentarea lor*
Casa părintească din Ipotești	Încăpătoare și gospodărească, cu pridvor larg în față, construită în stil tradițional românesc, doi tei falnici îi împodobeau intrarea.
Peisajul natal cu teii din curtea casei	Peisajul natal cu teii întîlniți în curtea casei părintești, păduri cu umbra răcoroasă și flori înmiresmate vor deveni imagini caracteristice în poezia lui Eminescu.

Mult mai exact și mai profund este înțeleasă influența copilăriei petrecute în mediul sătesc asupra creației scriitorului Ion Creangă de către elevii care vizionează imaginile oferite de diafilm, însoțite de comentariul profesorului. Apare astfel limpede geneza *Amintirilor...* lui Ion Creangă, datorită imaginilor care prezintă aspecte din satul Humulești, din casa părintească, din școală.

Ajutați de imaginile diafilmului sau diapozitivelor, elevii înțeleg mai bine și *legătura strînsă dintre diferite evenimente din viața societății și opera scriitorului sau felul în care evenimentele vremii se reflectă în opere literare.*

Imaginile vizionate oferă, de exemplu, la biografia lui V. Alecsandri, cîteva aspecte din viața poetului, care explică și ajută la înțelegerea interesului manifestat de poet față de creația folclorică și pentru valorificarea poeziei populare în creația sa. Imaginile prezentate și comentate de profesor cu clasa îi ajută pe elevi să poată înțelege că V. Alecsandri a cunoscut creațiile populare încă din copilărie (din imaginile care îl înfățișează pe Dincă lăutarul și pe jupîneasa Gahița), că a făcut călătorii în Munții Moldovei, unde a cules doine, legende, balade (imaginile, Alecsandri în Munții Moldovei, în mijlocul țăranilor, ascultînd și notînd creații populare).

Imaginile oferite de diapozitiv pot fi utilizate și pentru scriitorii a căror biografie nu se predă, în lecțiile în care se studiază creația literară [7].

Pe baza imaginilor conținute de diafilm sau de diapozitive, elevii pot înțelege interdependența *dintre formația culturală a scriitorului și preferința pentru o anumită specie sau gen literar.*

Biografia poetului Al. Macedonski nu se predă, dar diapozitivele pot fi utilizate în lecția de studiere a ciclului *Nopțile.*

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Iată cîteva imagini care, completate prin comentarea cu clasa pot favoriza înțelegerea de către elevi a genezei ciclului *Nopțile*, prin evidențierea legăturii dintre formația culturală și creația poetică a lui Al. Macedonski.

Secvențele diafilmului	*Comentarea imaginilor*
D. Bolintineanu — portret	Ca licean, Macedonski îi admira pe scriitorii Bolintineanu, Heliade și Alecsandri.
H. Rădulescu — portret V. Alecsandri — portret	
Coperți ale operelor clasicilor literaturii universale citite în biblioteca tatălui său (Shakespeare, Goethe)	Beneficiind de biblioteca tatălui său, citește din Shakespeare, Goethe etc. opere traduse atunci. În imagine aveți coperțile lor.
Imagini din Paris	În vara lui 1884, Macedonski pleacă la Paris, unde ia contact cu mișcarea simbolistă a vremii. Întors în țară, sintetizează idei din estetica simboliștilor în articole ca **Despre logica poeziei, Poezia viitorului, Simțurile în poezie** etc. De la simboliști Macedonski și admiratorii săi (o parte îi aveți în imagine) împrumută predilecția pentru macabru, exotism etc.

O valoare deosebită o prezintă utilizarea mijloacelor vizuale în lecțiile de biografie a scriitorului pentru *înțelegerea de către elevi a legăturii dintre biografia interioară, artistică, a scriitorului și opera sa, pentru explicarea și înțelegerea genezei operei.*

Imaginile diafilmului — comentate și interpretate cu elevii — asigură o mai bună înțelegere și cu o notă sporită de autenticitate a procesului genetic al unei opere literare, reliefează acele momente din viața scriitorului care au determinat procesul de elaborare a operei, asigură înțelegerea imediată sau de mai tîrziu a unor opere care fac obiectul lecțiilor de analiză literară.

În lecția de biografie cu diafilm consacrată lui Liviu Rebreanu, elevii fac cunoștință cu imaginea satului Prislop, unde se petrece acțiunea romanului *Ion*, cu variantele prin care a trecut romanul în timpul lungului proces de elaborare: filă-manuscris din cap. I în forma definitivă a romanului, imaginea planului desfășurării acțiunii, imaginea casei lui Ion Pop al Glanetașului, a podului de peste Someș la Jidovița. Elevii mai cunosc portretele părinților și ale surorilor scriitorului, al Rodovicăi, portretul preotului Belciug, toți fiind modele pentru personajele romanului. Textul care însoțește imaginile cuprinde mărturii ale scriitorului cu privire la crearea romanului său, precum și ale unor prieteni.

Simpla expunere a profesorului în lecția tradițională nu poate să-i facă pe elevi să acorde atenția cuvenită și să înțeleagă geneza operei, să-i ajute să facă asociații între biografia scriitorului și opera sa, cei mai mulți oprindu-se la consemnarea anului apariției sau la povestirea pe scurt a subiectului.

În lecția de biografie cu diafilm despre activitatea lui George Coșbuc nu se poate urmări geneza fiecărei poezii în parte, dar elevii pot fi îndrumați să înțeleagă de ce poetul s-a oprit și a tratat anumite teme, raportînd în permanență creația lui poetică la momente din viața poetului.

Pentru înțelegerea orientării poetului spre aspecte din viața poporului, spre tradițiile și obiceiurile acestuia, pentru a face mai clară înțelegerea de către elevi a poeziilor grupate în tema *Creații inspirate din viața, tradițiile și obiceiurile poporului*, diafilmul conține numeroase imagini care evidențiază faptul că poetul a cunoscut îndeaproape viața poporului în mijlocul căruia s-a născut și a trăit: a colindat satele ardelene cunoscînd tradiții și obiceiuri, a colindat munții, ascultînd balade. Amintim imaginile care înfățișează ciobanii cu oile în Munții Rodnei, satele ardelene prin care a trecut și a poposit poetul, copie de manuscris din *Nunta Zamfirei* etc.

Alte imagini cuprind aspecte din frumusețile naturii din preajma Hordoului, cîntate de poet în multe din poeziile sale, imagini însoțite de versuri din poeziile: *Noapte de vară*, *În miezul verii* etc. Aceste imagini ușurează înțelegerea legăturii strînse dintre experiența de viață și opera poetului și ajută la o mai temeinică asimilare a cunoștințelor.

Diafilmul poate ușura și înțelegerea relației dintre evenimentele din 1894 (răscoalele țărănești) și poemul *Noi vrem pămînt*. Imaginea caselor arzînd, însoțită de versuri din poem, portretul poetului din această perioadă, alături de ultima strofă din *Noi vrem pămînt*, portretul lui Caragiale însoțit cu citate în care marele dramaturg salută apariția poemului lui George Coșbuc, portretul lui Al. Vlahuță însoțit de aprecieri asupra poemului, coperta volumului *Fire de tort*, în care a apărut poemul *Noi vrem pămînt* și poezia *Doina*, imaginea unei țărănci cu cobiliță, „copila" care personifică doina, însoțită de versuri, toate aceste imagini comentate și interpretate de profesor asigură o temeinică însușire a cunoștințelor, o mai clară înțelegere a orientării poetului spre acest aspect al vieții poporului nostru.

Se poate afirma că utilizarea diafilmului sau a diapozitivelor în lecția de biografie a scriitorului sau în lecțiile de studiere a operei literare influențează pozitiv asupra calității cunostințelor însușite de elevi, că elevii care vizionează imaginile oferite de diafilm sau de diapozitive reține cu mai multă ușurință și pe timp îndelungat cunoștințele astfel asimilate.

Lecțiile de literatură cu mijloace vizuale sînt mai atractive, elevii le urmăresc cu mai multă atenție și interes, pentru că prezintă un material bogat, variat și bine documentat, ilustrînd unele laturi ale vieții și activității scriitorului asupra cărora manualul nu insistă sau nu le tratează, dar și pentru noutatea modului de desfășurare, care sparge tiparul lecției tradiționale, obligîndu-i pe elevi să fie atenți și activi, lecția realizîndu-se de la un capăt la altul prin colaborarea strînsă a profesorului cu clasa.

Utilizarea mijloacelor vizuale în lecția de biografie îi ajută pe elevi să-și formeze o imagine concretă asupra vieții și activității scriitorului, prin parcurgerea vizuală a drumului întregii vieți a acestuia, asigură lecției un caracter mai dinamic, elevul este transpus în mediul natural și social în care s-a dezvoltat scriitorul, dezvoltă capacitatea elevilor de a înțelege legătura faptelor și evenimentelor din viața scriitorului cu opera lui.

Prin plasticitatea și sugestivitatea imaginilor însoțite de comentarea evocatoare a profesorului și a elevilor, lecția de biografie cu mijloace vizuale contribuie la dezvoltarea imaginației și a simțului estetic al elevilor, asigurînd realizarea unuia din obiectivele urmărite prin predarea literaturii în școală.

BIBLIOGRAFIE

1. H. Dieuzeide, *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, P.U.F. Paris, 1965.
2. V. Goia, Gr. Pura, *Contribuția diafilmului la înțelegerea relației dintre viața și opera scriitorului, în Cercetări de limbă și literatură*, vol. III, pag. 277—289, Oradea, 1970.
3. A. Marino, *Stratul biografic, în introducere în critica literară*, E.T., Buc., 1968.
4. G. Munteanu, V. Goia, Gr. Pura, *Eficiența diafilmului în lecțiile de literatură*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai — Series Psichologia — Paedagogia", 1968.
5. G. Munteanu, I. Drăgotoiu, R. Goia, *Contribuția diafilmului și diapozitivelor la sporirea eficienței lecțiilor de biografie*, în „Limbă și literatură" nr. 25.
6. G. Munteanu, V. Goia, R. Stan, *Contribuții la metodica utilizării mijloacelor tehnice vizuale*, „Rev. de pedagogie" nr. 9/1967.
7. G. Munteanu, I. Drăgotoiu, R. Goia, *Contribuția diapozitivelor la sporirea calității lecțiilor de literatură veche*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psichologia — Paedagogia", 1970.
8. T. Vianu, *Note asupra măiestriei predării în universități*, „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1960.
9. R. Welleck, A. Warren, *Literatura și biografia*, în *Teoria literaturii*, E.L.U., Buc., 1967.

Înv. ILEANA GHELASE
Piatra-Neamț

Procedee pentru dezvoltarea vocabularului la elevii mici

La intrarea în școală, limbajul copiilor este foarte variat și adeseori prezintă deficiențe. Școala are sarcina de a depista aceste deficiențe, de a stabili cauza lor și de a lua măsuri care să asigure dezvoltarea treptată a vocabularului în lărgime și profunzime. Vocabularul elevilor mici prezintă mari diferențe individuale, determinate de mediul înconjurător din familie și societate, de mijloacele moderne de informare — radioul și televiziunea, cinematograful etc.

Sărăcia vocabularului este mai evidentă la elevii care n-au frecventat grădinița. Mulți din ei nu știu să-și spună numele și prenumele. La întrebarea „cum te cheamă ?", răspund : „Ion", „Florica". Dau răspunsuri monosilabice, fac disimilări în articularea diferitelor cuvinte : recrația, tovarăș'țătoare. În vorbire sînt prezentate sunetele parazitare „î", „a", la începutul și la sfîrșitul propoziției. Povestirile lor abundă și în alte fenomene parazitare ca : „pe urmă", „și", „atunci" etc... Au tendința de a înlocui unele cuvinte cu altele apropiate ca pronunțare : „lan — plan, ramă — lamă". Se observă pornirea spre formarea unor cuvinte noi : „repezicios", „iuțos".

Exprimarea lor abundă în dezacordul dintre subiect și predicat — copiii zice, fetele face, stîlcesc cuvintele prin metateză : crapă în loc de capră ; cratedră în loc de catedră. Folosesc provincialisme : lunină, acu, chicior, ghini, răspunsurile se reduc la propoziții incomplete, sau la construcții lipsite de sens : „întorcîndu-se înapoi au trecut, ajuns în oraș".

Cea mai frecventă deficiență constă în lipsa de înțelegere a sensului cuvintelor. Pentru copiii mici cuvintele rămîn în faza de denumire ; pronunță cuvintele fără să cunoască conținutul lor noțional ; prezintă deficiențe native de vorbire, ca urmare a limbii scurte, a unui șoc, a surzeniei, sau deficiențe determinate de alte cauze — căderea dinților, bîlbîială, răsfăț etc.

Sarcina primordială a școlii, începînd cu clasa I, e să dezvolte vorbirea elevilor, pe baza cunoașterii precise a proceselor psihice și a metodelor care stau la temelia însușirii limbii.

Acordînd atenție sporită dezvoltării vocabularului cu elevii din clasele I—IV, voi demonstra, prin procedeele ce urmează, cum putem realiza bune rezultate în acest domeniu, în școală, prin intermediul limbii române, sub lozinca : „De la modul de însușire a cunoștințelor, la modalitățile exprimării lor".

a) Explicarea cuvintelor noi care ar împiedica înțelegerea textului

Mulți colegi cu o experiență bogată citesc totdeauna înainte de predare lecția ce trebuie explicată, își extrag cuvintele de care se îndoiesc că le-ar înțelege corect elevii singuri. În clasă, verifică dacă le-au pătruns sensul și le atrag atenția să-și noteze cuvintele care au mai rămas nelămurite și în ora următoare vor primi explicațiile necesare. Cuvintele explicate se scriu la tablă și elevii le notează în caietele de cuvinte și expresii — gen repertoar. La reproducerea lecției

au ca temă introducerea acestor termeni noi. Se revine asupra lor ori de cîte ori situația o cere.

Explicarea cuvintelor se face :

— prin cuvinte cu sens apropiat (sinonime) : a rosti = a vorbi, a mărturisi, a declara, a spune ;

— pentru un cuvînt se folosesc mai multe cuvinte (perifrază). A prăvăli = a se năpusti la vale, a se da peste cap — și sinonim = a se rostogoli ;

— același cuvînt capătă înțeles nou în diferite situații precizate de context (prin omonime). Exemplu : colț = punctul unde se întîlnesc două laturi ; colț — colț de pîine, bucata de la capătul pîinii ; floare de colț — floare de piatră ; a da din colț în colț — a ieși cu greu din încurcătură ;

— prin cuvinte cu înțeles contrar (antonime) : bun-rău, mic-mare ;

— prin comparație se explică cuvintele cu sens figurat și expresiile poetice.

În expresia : „necazurile cădeau ca grădina peste capul oamenilor din popor", elevii trebuie să fie ajutați să înțeleagă de ce scriitorul a făcut apel la comparația respectivă, ce asemănări a găsit între obiect și ideea pe care a vrut să o exprime.

b) Folosirea unor materiale concrete, sau imaginare, pentru explicarea cuvintelor

În afară de explicarea cuvintelor prin procedeele amintite, am folosit cu succes vizitele și excursiile. În timpul vizitelor la fabrici, uzine, șantiere și al excursiilor în județ, am avut posibilitatea să explic la fața locului ce înseamnă fabrică, uzină, automatizare, bandă rulantă.

În clasă am întărit sfera fiecărei noțiuni și apoi am scris pe tablă explicația respectivă. I-am pus pe elevi în situația să audă, să vadă scris, să exprime prin pronunțare sau citire, și să scrie în caietul-vocabular conținutul noțiunii.

La clasa I, la predarea basmului *Turtița* s-a întîlnit cuvîntul „adulmecă". Imaginea concretă „mușul în fața turtiței rumenite își dilată nările", mirosul de pîine caldă îi creează o anumită stare afectivă, i-a ajutat pe elevi să înțeleagă sensul cuvîntului „adulmecă", să găsească explicația prin perifrază „simte după miros cît de bună va fi turtița".

c) Obișnuirea treptată a copiilor cu sensul figurat al cuvintelor

Manualele tuturor claselor cuprind ghicitori și proverbe. Proverbele și ghicitorile sînt expresii concentrate ale înțelepciunii poporului, au prin forma lor simplă, dar plină de miez, un rol deosebit în dezvoltarea gîndirii și vorbirii copilului de vîrstă școlară mică, contribuie la îmbogățirea lexicului, prin termenii noi pe care-i conțin, prin comparațiile pe care le cuprind, prin sensurile figurate pe care le dau unor cuvinte cunoscute.

S-au organizat concursuri-ghicitoare. Îndată ce elevul a dezlegat ghicitoarea, s-a cerut să indice expresia care l-a condus spre dezlegare și ce asemănări sînt între cuvîntul identificat și conținutul ghicitorii.

„Se-ntretaie peste case
Săbii frînte, luminoase". (Fulgerul)

„Covoraș de catifea
Cu *steluțe* ici, colea
Soarele din zori ni-l fură,
Dacă-l vede-n bătătură". (Roua)

Ca muncă independentă se poate cere să se compună propoziții în care să se introducă expresiile respective. Acest procedeu constituie un prețios material ajutător lecțiilor de compunere.

d) **Precizarea nuanței cuvintelor în context**

Pentru ca elevii să sesizeze diferențele de sens pe care le capătă același cuvînt in vorbirea contextuală, am ales din mai multe bucăți de citire de la clasa a III-a epitetul „argintiu". Se găsește în lecțiile *Țara mea, Din nou la școală, Recreația, Toamna.*

Prin comparația a două obiecte de metale nobile — aur și argint — s-a precizat conținutul adjectivelor auriu și argintiu.

Plecînd de la culoarea proprie argintului — prin asemănare — copiii au explicat expresiile : „tîmple de argint", „văl de ceață argintie" și din lectura *Bunica* de Ion Agîrbiceanu — „Nici un fir din cuviosul argint al bătrîneților nu scapă de sub acoperămîntul lui".

S-a dat ca temă să compună propoziții cu aceleași cuvinte și s-au obținut formulări de genul : „Vălul argintiu al brumei a adus tristețe peste grădina casei mele", „Dușul argintiu al ploii udă pămîntul".

La o exprimare nuanțată contribuie și folosirea sinonimelor. Pentru ca omul să-și exprime mai clar, mai nuanțat, gîndirea și afectivitatea, are, adesea, nevoie de mai multe cuvinte care exprimă același conținut noțional. Legat de această problemă, elevii să fie stimulați pentru precizarea mai multor sensuri ale aceluiași cuvînt, iar cadrul didactic să intervină la sfîrșit cu explicații suplimentare. Exemplu : descoase — înțeles după context : a iscodi, a ispiti, a căuta să afle ceva ; descoase — cu altă nuanță : a desface din cusături un obiect cusut, a cerceta o problemă.

e) **Citirea cu temă este o variantă a introducerii cuvintelor noi, a activizării vocabularului**

Se cere elevilor să înlocuiască cuvintele noi și expresiile cu valoare artistică din bucata citită cu altele deja intrate în exprimarea curentă. Astfel, la lecția *Vasile Porojan* de Vasile Alecsandri, cuvintele : tovarăș, mărturisesc, rival, chica, topor, confecționare, răvaș, s-au citit prin sinonimele lor : amic, declar, adversar, păr vîlvoi, lucra, bilet.

f) **Caracterizările personajelor din bucățile literare studiate în clasă sau în afară de clasă**

Deprinderea de a sesiza însușirile specifice, trăsăturile de caracter ale unui personaj, alegerea cuvintelor și a expresiilor care, într-o formă plastică, relatează aceste trăsături este un procedeu ce poate fi folosit începînd din clasa a III-a.

Citez ca material concret cîteva exemple din „*Bunica*" de Ion Agîrbiceanu. Încrețiturile feței = „o mulțime de rîulețe — trag spre coada ochiului" ; Ochii = „două puncte de argint viu ce bat în stingere" ; Obrajii = „vechi brăzdați de șănțulețe". Sau expresiile : „Călca pîș, pîș, pîș ;" „bunica afară, bunica în casă, bunica peste tot locul".

În procesul complex de însușire conștientă a noțiunilor și a formei lor de exprimare, un loc deosebit îl ocupă predarea gramaticii. Acest obiect se predă

din clasa a II-a. Cunoştinţele se completează şi se adîncesc treptat în clasele a III-a şi a IV-a. La absolvirea clasei a IV-a, elevii trebuie să stăpînească cunoştinţele gramaticale de bază necesare exprimării corecte şi conştiente, care să alcătuiască temelia studiului limbii în clasele următoare. Concomitent cu predarea cunoştinţelor de sintaxă şi de morfologie se dezvoltă şi limbajul elevilor de vîrstă şcolară mică. Predarea substantivului, adjectivului şi verbului oferă mari posibilităţi pentru realizarea acestui obiectiv.

1. Pentru a se consolida cunoştinţele despre substantiv la clasa a IV-a, se fac exerciţii de identificare în caietele-vocabular.

2. Se cere să se aleagă exemple de diferite categorii de substantive dintr-o listă dată :

nume de fiinţă — iepure ;
nume de lucru — coardă ;
nume de acţiune — confecţionare ;
nume de stare sufletească — necaz.

Apoi li se cere să găsească sinonimele corespunzătoare şi să formeze propoziţii, substantivele avînd rol de subiect.

3. Pentru a se arăta rolul adjectivelor în vorbire se fac exerciţii de introducerea unor adjective, sau de scoaterea lor din textele date. În ce priveşte exemplele pentru introducerea adjectivelor, se face de către învăţător un text lipsit de plasticitate, sau se alege din compuneri neizbutite : „Am urcat pe poteci şi am ajuns la parc. Am vizitat colibele haiducilor şi am luat masa. Am coborît pe o altă alee, la şcoală". Se arată elevilor frazele sărace, corect formulate, însă monotonia exprimării nu dezvăluie nimic din frumuseţea locurilor vizitate. Se reface textul, introducînd epitete şi expresii care să trezească diferite imagini.

4. Se cere să se înlocuiască adjectivele ce însoţesc substantivele : frunză /ofilită/ ; vînturi /reci/ ; ploi /mărunte/ cu altele care exprimă contrariul.

5. Se dă ca problemă de gîndire să se potrivească unui substantiv un grup de însuşiri : bătrînă, deasă, mare, umbroasă, (pădure — bătrînă, deasă, mare, umbroasă).

Consolidarea verbului oferă aceleaşi posibilităţi.

6. Se dau mai multe verbe cu sens apropiat : spun, mărturisesc, rostesc, declar, vorbesc. Elevii urmează să le folosească, cu nuanţa respectivă în exemplele pe care le vor da.

7. Se dau cuvintele : mers, plimbat, frate, umblat, copii, patine, colindat, cutreierat (verbe şi substantive) şi se cere :

a) să se facă o compunere ;

b) să se aleagă substantivele de genul feminin şi masculin. Citez compunerea elevului V. L. din clasa a III-a B :

„E iarnă. Gerul face să crape lemnele şi pietrele de frig. Ninge, ninge frumos. Iarna s-a pus cu temei, să nu se mai clintească pînă ce nu va sufla zefirul primăvăratec. Porţile, gardurile, şoproanele şi casele, oriunde a fost un acoperiş se pitulează sub învelişul gros de omăt.

Azi dimineaţă am fost cu fratele mamei în parc. Am luat şi patinele. Ne-am plimbat pe toate cărările. Aleile din parc erau pline de copii. Unii mergeau cu patinele, iar alţii se plimbau cu săniuţele. Am umblat pe toate potecile.

La întoarcere am cutreierat tot oraşul. De atîta colindat am ajuns acasă moartă de oboseală".

Tot ca lecţie de consolidare citez procedeul de la lecţia *Timpurile verbului*, la clasa a IV-a.

Pe tablă se scriu mai multe propoziții cu folosirea repetată a verbului „a face". În contextul fiecărei construcții gramaticale, înțelesul verbului „a face" capătă altă nuanță.

Exemplu : 1) Ionel face o compunere ; 2) Mama a făcut mîncare ; 3) Constructorii fac un bloc ; 4) Muncitorii din uzine fac unelte ; 5) Georgeta va face focul ; 6) Ce faci ?

Se cere elevilor să găsească verbul și să-i precizeze timpul. Elevii au sesizat folosirea supărătoare a verbului „a face". Li s-a propus să caute alte verbe cu același înțeles, dar cu forme de exprimare diferită. Cu concursul clasei s-au ales verbele :

pentru propoziția nr. 1 : scrie, creează, concepe, întocmește (o compunere) ;
pentru propoziția nr. 2 : gătește, prepară, pregătește (mîncare) ;
pentru propoziția nr. 3 : înalță, ridică, clădesc, zidesc, construiesc (blocuri) ;
pentru propoziția nr. 4 : făuresc, meșteresc (unelte) ;
pentru propoziția nr. 5 : va aține, va aprinde (focul) ;
pentru propoziția nr. 6 : ce s-a întîmplat ?

Pe baza analizei s-au stabilit timpurile verbelor și s-a tras concluzia :

a) Verbul „a face" exprimă acțiunea de a realiza, de a face ceva.

b) Aceeași acțiune poate avea forme de exprimare diferită.

c) Forme diferite ale aceluiași verb ajută la o exprimare mai frumoasă, mai nuanțată.

d) Nuanța se precizează în cadrul propoziției, al textului.

Ca temă pentru acasă s-au dat *verbele :* „a face", „a realiza", a întocmi, a făuri, a fabrica, a clădi, a ridica, a executa ; *substantivele :* inginer, muncitori, proiect, instalații, blocuri ; *expresiile :* a-și face inimă rea, a face prietenie.

S-a cerut să se facă o compunere în care verbul „a face" să fie folosit cu toate nuanțele lui și să se sublinieze verbele la timpul prezent cu o linie, la trecut cu două linii, la viitor cu trei. Pentru verbe cu înțeles omonim, în cadrul aceluiași gen de lecție, s-a folosit textul : „Mama și Doina pleacă la oraș. La ieșire din casă au închis geamurile și ușa. S-au îmbrăcat potrivit vremii, cu haine de culoare închisă.

Pe drum, printre altele, mama i-a povestit cum a fost închis bunicul, cum au luptat muncitorii pentru cîștigarea drepturilor. Burghezia îi exploata fără milă, căuta să le închidă gura prin promisiuni.

Atunci cînd bunicul a închis ochii, se instalase o putere nouă, puterea clasei muncitoare".

S-a analizat textul și s-a stabilit înțelesul nou pe care-l au formele aceluiași cuvînt în diferite construcții gramaticale. Elevii au primit ca temă să alcătuiască cîteva propoziții cu verbele : a rămîne, a bate, a arde, cu înțeles diferit și în fiecare exemplu și să se precizeze timpul, persoana, numărul.

În munca cu vocabularul se pot obține frumoase rezultate și prin lucrările scrise. Temele alese pentru compuneri trebuie să fie atrăgătoare, interesante, la nivelul înțelegerii elevilor. Să se folosească drept model texte cu vocabular bogat, cu o exprimare aleasă, care să influențeze propria lor vorbire.

În manualul de clasa a III-a se găsește bucata de lectură literară *„Povestea copacilor"*. Lecția cuprinde numeroase substantive cu epitete și cîteva comparații.

Citez *substantivele* —	soare	rîuri	coline
	x	x	x
cu *epitetele*	fierbinte	șerpuitoare	însorite

comparații : drumuri întinse = panglici cenușii ; plopii = drepți ca lumînările ; floarea castanilor = candelabre.

Elevii au primit să facă o compunere, prin analogie, cu subiectul : *O excursie de la mare, la munte.* La clasa a IV-a s-a dat o temă asemănătoare : *Pe Valea Bistriței, ieri și azi.*

La clasa a IV-a, programa prevede, pentru orele de compunere, descrierea. După ce li se explică elevilor ce este descrierea, li se recomandă să observe cu atenție obiectul prezentat, în cazul de față *veverița* și să-i găsească însușirile caracteristice, să precizeze ce comparații pot face în legătură cu acest animal, între diferitele lui părți și obiectele cunoscute.

Au stabilit : — veverița — codată, zveltă, roșcată, gingașă ;
— corpul — un mic ghem, o mobilită mătăsoasă ;
— ochii — două puncte negre, două mărgele vii ;
— picioarele — mici, drăguțe, harnice, neobosite ;
— urechile — ascuțite, vioaie, mici ;
— coada — stufoasă, un evantai, un semnul întrebării ;
— salturile — elastice, îndrăznețe, acrobatice.

Pregătirea lecțiilor de compunere a variat de la temă, la temă.

Lectura ca formă individuală a activității în afară de clasă servește la îmbogățirea și la aprofundarea cunoștințelor, la dezvoltarea sentimentelor și a vocabularului.

La această oră, ca și la celelalte, elevii trebuie obligați să posede caiete-vocabular, în care să-și noteze anumite cuvinte îmbinate în expresii, să fie stimulați să aleagă fragmente cu valoare artistică, să le explice și să le memoreze, să selecționeze acele expresii care caracterizează un fenomen din natură, un anotimp, un personaj, să observe cît de variat, cît de nuanțat exprimă scriitorii aceeași idee, de ce stocaj verbal dispun pentru a evita monotonia și a transmite cititorului anumite stări sufletești.

Exemplific prin expresii selecționate din lectura *Părinte și fiu* de Ion Agîrbiceanu :

Ideea : Toamna bat *vînturi reci.* Expresiile folosite de autor : „vînturile reci, șuierătoare, ale toamnei bat mereu" ; „undele repezi ale vîntului de miazănoapte..." ; „pe aripile aspre ale vîntului.." ; „un vînt sălbatic șuieră prin..."

La aceste activități desfășurate în cadrul orelor de limba română se mai pot adăuga și jocuri, destinate aceluiași scop, îmbogățirea vocabularului.

1. *Jocul omonimelor* (ghicește cuvîntul după înțelesul lui) se poate practica la toate clasele. Se scoate un elev afară. Cadrul didactic, împreună cu elevii, aleg un cuvînt (broască, toc, corn). Elevul intră în clasă și în mod organizat i se spun două-trei înțelesuri ale obiectului respectiv (se află la fiecare ușă ; se așază ochelarii în el ; e obiect de scris) — toc. Se așteaptă un moment și dacă elevul nu a identificat omonimul i se mai dau și alte completări. Li se recomandă ca temă să găsească cuvinte cu înțeles diferit. Copiii sînt foarte interesați și aduc liste bogate de omonime.

2. *Jocul sinonimelor.* Se împarte clasa în două părți. Se scriu anumite cuvinte care pot fi înlocuite prin sinonime într-o unitate de timp fixată. Care grupă găsește numărul cel mai mare de sinonime pentru cuvîntul dat este echipa cîștigătoare.

Acumularea de cunoștințe în clasele I—IV pe tărîmul limbajului — respectiv al vocabularului — asigură dezvoltarea intelectuală a elevilor, încît trecerea la clasa a V-a va fi o continuare firească, fără a se crea un prag între cele două cicluri de învățămînt.

Conf. univ. dr. FLORIN BURTAN

Funcționalitatea și organizarea cabinetului de științe sociale

Școala își îndeplinește, alături de marele ei rol instructiv, menirea de cadru și instrument de educație patriotică, cetățenească, de educație socialistă, comunistă. Și nu este vorba de educație în general, ci de înarmarea tinerelor generații cu concepția filosofică marxist-leninistă despre lume și societate, cu economia politică marxist-leninistă, cu principiile și concluziile socialismului științific, cu politica științifică a partidului — adică marxism-leninismul creator, aplicat la condițiile țării noastre. Pe întreaga durată a școlarizării, elevului și studentului trebuie să i se creeze convingeri ideologice și politice. În acest proces este antrenată școala în ansamblul ei, este angrenat fiecare profesor, indiferent de specialitatea și de disciplina predată. Totuși, științele sociale ocupă în sistemul de instrucție și educație un loc deosebit. Ele înmănunchează în concluzii tot ce au realizat mai bun celelalte științe, un loc în care se formează și de unde se propagă convingerile ideologice și social-politice, din care se desprind jaloanele viitorului social al omenirii, riguros fundamentate științific.

Pentru a veni în ajutorul însușirii științelor sociale de către elevi și studenți, ansamblul de măsuri privind îmbunătățirea predării lor cuprinde și hotărîrea de a se crea în școli și facultăți *cabinete de științe sociale*. Este un aspect al atenției ce se acordă de către conducerea de partid și de stat predării și însușirii acestor discipline.

Experiența pe care o avem în organizarea unor asemenea cabinete este destul de redusă. În institutele de învățămînt superior, cabinetele de științe sociale, acolo unde existau, se rezumau la o bibliotecă de catedră, la un spațiu de lucru pentru membrii catedrelor respective — de cele mai multe ori insuficient — spațiu ce era folosit și pentru consultațiile individuale sau de grup. În licee nu exista nici un fel de cabinet de științe sociale, sau se limita la o sală de clasă amenajată pentru predarea unei anumite discipline. Sînt puține liceele care și-au distribuit spațiu pe discipline și nu pe clase.

Consider că este destul de greu să definești un cabinet de științe sociale, să-i prezinți modul de organizare și funcționalitatea pe care trebuie s-o îndeplinească. Nu există însă nici o îndoială că, în timp, inventivitatea și munca cadrelor didactice, sprijinul material dat de Ministerul Învățămîntului și de consiliile populare se vor concretiza în asemenea unități care să îndeplinească rolul pentru care au fost create și a căror necesitate este evidentă. Probabil că în finalul muncii de amenajare a cabinetelor de științe sociale — în măsura în care poate fi vorba de final — nu vor fi, și nici nu vor trebui să fie, două cabinete identice în două școli diferite.

Secția de propagandă a C.C. al P.C.R. și Direcția generală a predării științelor sociale din Ministerul Învățămîntului au consultat mai multe cadre didactice din învățămîntul superior și din cel liceal, s-au făcut propuneri de organizare și funcționalitate a cabinetelor de științe sociale. Astfel, *cabinetul de științe sociale este conceput ca avînd o funcționalitate didactică și educativă.* În cadrul lui vor fi ținute unele din orele de clasă și va fi, în același timp, un loc de studiu și documentare. Cabinetul va pune la dispoziția elevilor, dar și a cadrelor didac-

tice, unele publicații de specialitate, microfilme, diapozitive, grafice, scheme etc., necesare însușirii anumitor teze teoretice și procese economice, sociale-politice.

În materialul vizual ce se va expune — mai mult sau mai puțin permanent — urmează să se prezinte aspecte din tematica de filosofie, economie politică și socialism științific. Vor fi selecționate, în primul rînd, aspecte cu însemnătate generală deosebită și în al doilea rînd, cele asupra cărora trebuie insistat mai mult într-o anumită etapă. În amenajarea cabinetului de științe sociale montat, acum, la Liceul „Al. Sahia" din Capitală s-a urmărit acoperirea cu materiale ilustrative a șase capitole mari. Îmi permit să le prezint, chiar dacă ideile nu au fost realizate întocmai.

I. *Evoluția societății omenești,* cuprinzînd : apariția și evoluția omului ; evoluția uneltelor și a muncii ; primele așezări și unelte descoperite pe teritoriul patriei noastre ; descoperiri științifice care au revoluționat producția ; unele direcții ale revoluției tehnico-științifice ; modul de producție ; evoluția relațiilor social-economice.

II. *Evoluția concepției despre natură și societate,* cu ideile : principalele direcții de gîndire și școli reprezentative (se viza prezentarea concepției materialist-dialectice drept încununarea celor mai bune tradiții din evoluția gîndiri) ; ilustrarea unor teze din gîndirea materialistă ; tradiții materialiste în gîndirea științifică românească (istorie, filozofie, arheologie, medicină) ; contribuția P.C.R. la dezvoltarea gîndirii marxiste (cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu prezintă numeroase exemple în acest sens).

III. *Contradicții ale lumii capitaliste contemporane :* contraste economice — procesul exploatării ; distribuirea proprietății și diferențierea veniturilor ; dominația monopolurilor ; structura cheltuielilor bugetare ; decalaje economice și exploatarea neocolonialistă.

Contraste sociale — politica discriminatorie ; procesul de pauperizare ; șomajul ; mișcarea grevistă și evoluția ei ; principalele contradicții ale lumii capitaliste contemporane.

Contraste politice — tendințe în organizarea și gruparea principalelor forțe sociale din interiorul țărilor capitaliste ; divergențe politice și militare pe arena internațională.

IV. *Lupta poporului român pentru independență și suveranitate națională. Mari bătălii de clasă împotriva exploatării și asupririi.* Principalele momente din lupta poporului pentru cucerirea și apărarea independenței țării (Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, războiul de independență 1877—1878) ; răscoale țărănești ; mișcarea revoluționară condusă de Tudor Vladimirescu ; revoluția de la 1848 ; apariția mișcării muncitorești ; apariția partidului politic al clasei muncitoare ; răspîndirea marxismului în România ; crearea P.C.R. ; momente din lupta revoluționară condusă de partid în anii ilegalității ; organizarea și desfășurarea insurecției armate ; cucerirea puterii politice (un important ajutor s-a primit pentru această parte de la Muzeul de istorie a partidului și de la Academia militară).

V. *Avîntul economiei românești.* Principalii indicatori ai evoluției economiei românești (comparații cu niveluri interne și internaționale) ; crearea și dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului ; principalele obiective economice realizate în cincinalul 1966—1970 și prevederile actualului cincinal ; creșterea ni-

velului de trai ; evoluția fondului de consum (individual și social) ; învățămîntul și știința ; perfecționarea organizării și conducerii economiei românești ; perfecționarea democrației economice ; organizarea activității întreprinderii ; România în circuitul economic mondial.

VI. *Politica externă a partidului și statului nostru.* Principiile promovate de partidul și de statul nostru în relațiile internaționale ; relațiile cu toate țările socialiste ; principalele acțiuni întreprinse în organismele internaționale și inițiativele politice diplomatice ale României ; activitatea P.C.R. pentru întărirea unității și coeziunii mișcării comuniste și muncitorești internaționale ; promovarea relațiilor cu toate partidele comuniste și muncitorești, cu mișcările democratice, antiimperialiste ; sprijinul acordat de România socialistă popoarelor care luptă împotriva imperialismului.

Desigur, tematica prezentată este cu totul incompletă și, cu toate acestea, numai o parte din material a putut fi expus într-un cabinet, restul stînd ca „depozit" pe care orice școală trebuie să-l completeze și să-l înnoiască, gata de a fi folosit atunci cînd este nevoie. Din această tematică lipsesc uneori materialele cu rol didactic propriu-zis. Mă refer la scheme care, fără îndoială, nu pot lipsi dintr-un cabinet.

Dar, în afara materialelor ilustrative expuse permanent, este bine să se acopere cu scheme, grafice, hărți etc. întreaga tematică, acestea urmînd să fie folosite la lecțiile corespunzătoare. Aproape tot ce a fost confecționat pentru cabinetele amenajate la care m-am referit va fi tipărit și difuzat școlilor, va fi copiat pe diapozitive. Dar tot acest material constituie numai cîteva exemple, el trebuie completat cu ideile fiecărui profesor, materializate, poate, în special, cu ajutorul elevilor și al profesorilor de desen. Probabil că, într-un viitor foarte apropiat, golul de grafice și de scheme tipărite în albume pentru fiecare disciplină de științe sociale va fi înlăturat. De altfel, trebuie spus că au fost și mai sînt încă multe materiale tipărite sau care pot fi tipărite, unele, firește, trebuind să fie revăzute și completate. Este vorba de colecțiile despre om, pămînt, univers, expoziția „P.C.R. 50 de ani", expoziția „Realizările din cincinalul 1966—1970" etc. „Animafilm" a produs pentru școli seturi cu diapozitive referitoare la istoria României, la principalele obiective industriale, la cunoștințe despre natură etc., toate găsindu-și locul și în cabinetul de științe sociale. S-a produs, de asemenea, o gamă largă de microfilme. În orice școală se pot confecționa, cu o anumită ușurință, albume de fotografii și texte pe teme legate de istoria partidului, de construcția socialismului, de nivelul de trai, de politica externă a țării noastre etc. Pot fi întocmite hărți ale țării, dar și ale județului, cu principalele realizări economice din cincinalul 1966—1970, hărți cu principalele obiective în cincinalul 1971—1975.

Școlile pot primi un mare ajutor în amenajarea cabinetelor de științe sociale de la cabinetele de partid județene, municipale și orășenești. Toate cabinetele județene de partid au fotografiat materialele ilustrative expuse în cabinetele „prototip", care pot inspira pe organizatorii locali.

În dezvoltarea și completarea tematicii ilustrate, cabinetele de partid pot da, de asemenea, un prețios sprijin, punînd la dispoziția școlilor planșe și materiale documentare ce se realizează de către organele de partid respective.

Se consideră că în cabinetul de științe sociale trebuie să se afle la dispoziția elevilor un fișier, în care să se găsească, într-o ordine tematică, trimiterile la lucrări și studii de specialitate, la documentele de partid și de stat. De asemenea, un minimum de aparatură ni se pare absolut necesară. Mă refer la un

aparat de proiecție, la un aparat automat de proiectat diapozitive, la un aparat de citit microfilme, la cunoscutul „Diascol" — a cărui perfecționare o așteptăm — la un magnetofon. Unele școli au această aparatură, cele mai multe, însă, urmează să o procure. Noul aparat de proiecție de 16 mm se află la uzina I.O.R. în faza de prototip, aparatul de citit filme a fost produs în anii trecuți și poate va fi produs și în cei viitori. În prezent nu se mai produce nici „Diascolul". În aceste condiții este, se pare, indicat ca Ministerul Învățămîntului să revadă posibilitățile unor întreprinderi de a produce aparatura necesară și de a lansa comenzile respective, să studieze posibilitățile Întreprinderii de material didactic de a produce și alte obiecte, eventual printr-o mai bună dotare și prin cooperare. De exemplu, s-ar putea trece la producerea aparatului de citit microfilme de la I.O.R. — care nu are capacitate de producție — la Întreprinderea de material didactic, obiectivele continuînd să fie făcute de I.O.R. La fel ar putea fi pusă la punct o cooperare cu „Electromureș" și I.O.R. pentru producerea aparatului automat de proiectat diapozitive (Aspectomat). Pînă atunci trebuie însă apelat la ajutorul unor întreprinderi cu care școala are relații mai strînse (pentru producerea sau transferul unor aparate), la sprijinul comitetelor de părinți, la procurarea de pe piață.

Cabinetul de științe sociale este bine să îndeplinească — la nivelul școlii — și sarcinile unui punct de informare și documentare pe diferite probleme ale politicii interne și externe a partidului și statului nostru, să dea consultații și răspunsuri la întrebările referitoare la politica partidului. Dacă ținem cont de faptul că el va fi și un mic șantier de tematici, bibliografii, sinteze ale unor lucrări din domeniul științelor sociale, dar și un loc de studiu, se înțelege că nu va putea acoperi, ca spațiu, predarea tuturor disciplinelor sociale. În aceste condiții este bine să se amenajeze separat cîte o sală pentru filozofie, economie politică, socialism științific, la fel cum acest lucru este necesar și pentru istorie, geografie etc.

Nimeni nu-și poate imagina că existența cabinetelor va înlătura bibliotecile ca loc de studiu individual al științelor sociale, sau va înlătura studiul acasă. Cabinetul va trebui să fie însă un loc de studiu individual îndrumat direct, supravegheat și completat și cu alte instrumente decît textul de carte. Astfel, este știut că nu toți elevii au aceeași capacitate de receptivitate. În aceste condiții este bine ca unele lecții să fie înregistrate pe bandă magnetică, iar cei care doresc să asculte înregistrarea să o facă în grup sau individual la cască. Și este și mai bine dacă, cu un mic efort de montaj, explicațiile sînt însoțite de imagini.

Cabinetul de științe sociale trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a-și da mai bine seama ce se ascunde în spatele cifrelor, graficelor etc. La această scară posibilitatea poate fi realizabilă prin imagini (fotografii sau diapozitive) din industrie și agricultură, filme de scurt metraj (în producerea cărora pot fi atrase și cercurile de cine-foto), machete ale unor întreprinderi industriale etc.

Prof. CONSTANTIN PREDA

Lecția — la înălțimea actualelor exigențe față de pregătirea pentru activitatea productivă

Progresele în știință și tehnică, exigențele sporite față de pregătirea tinerei generații pentru activitatea socială își pun puternic amprenta asupra modalităților de realizare a procesului instructiv-educativ. De aceea, concepția despre lecție ca formă principală de organizare a procesului de învățămînt nu poate rămîne neschimbată.

În condițiile revoluției științifice-tehnice contemporane, ale actualului stadiu de dezvoltare a societății în general, cînd s-a acumulat un imens volum de cunoștințe ce se dublează la perioade tot mai scurte, cînd învățămîntului i se cere tot mai mult o orientare realistă, practic-aplicativă, lecția trebuie să corespundă unor noi solicitări. Desigur, lecțiile în ansamblul lor, în întregul sistem de învățămînt al statului nostru socialist, trebuie să urmărească formarea și cultivarea personalității socialiste a celor ce învață, sub toate aspectele. Unul din aspectele majore ale ancorării concepției despre lecție în realitatea societății noastre contemporane este însă eficiența ei în orientarea și în pregătirea tinerilor pentru activitatea productivă.

Pregătirea pentru activitatea productivă are o problematică vastă, care, în mod firesc, se suprapune în numeroase cazuri cu alte laturi ale formării multilaterale a personalității elevilor. Ne-am propus ca în acest studiu să ne oprim tocmai asupra acestor elemente comune, căutînd ca din cerințele actuale ale societății privind pregătirea forței de muncă calificată pentru ramurile producției materiale să tragem concluzii de ordin mai general, valabile pentru întregul sistem de învățămînt.

LECȚIA, CA REZULTAT AL UNOR MĂSURĂRI

În societatea contemporană, criteriul eficienței este unul din criteriile hotărîtoare. În organizarea proceselor economice, în desfășurarea întregii activități sociale, inclusiv în cercetarea științifică aplicată sau fundamentală, productivitatea, randamentul, eficiența reprezintă un obiectiv primordial, cardinal. Cu atît mai mult trebuie să ne punem problema eficienței formării omului care învață.

Pentru realizarea unei eficiențe optime este necesar să se țină seama de fenomenele și de procesele ce au loc în viață, de amploarea, frecvența și semnificația lor, iar toate acestea sînt cunoscute în mod științific pe bază de măsurări. Se poate deduce deci că pentru asigurarea unui caracter științific lecției, a unei înalte eficiențe, este necesar ca întregul proces de elaborare și desfășurare a lecției să se facă pe baza unor măsurări.

În activitatea productivă, muncitorilor, tehnicienilor, inginerilor și economiștilor, cercetătorilor din institutele de cercetare și proiectare și cadrelor de conducere de la toate nivelele li se cer pentru a-și putea îndeplini obligațiile : 1)

anumite cunoștințe (de cultură generală și de specialitate), 2) anumite priceperi și deprinderi practice de muncă în specialitate sau pe postul respectiv și 3) anumite atitudini. Cum, în orice formă de pregătire ar fi încadrat un viitor lucrător, el posedă unele din cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă și din atitudinile solicitate ; stabilirea cu exactitate a necesarului de pregătire se poate face potrivit schemei :

cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, atitudini necesare pentru genul de activitate productivă în vederea căruia se pregătește lucrătorul respectiv.	cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, atitudini în genul de activitate productivă în vederea căruia se pregătește lucrătorul respectiv, pe care viitorul lucrător le posedă în prezent.	cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, atitudini ce urmează să fie însușite de cel ce se pregătește să lucreze într-un anumit gen de activitate productivă.

Înlocuind ceea ce urmărim să se realizeze (modelul de realizat) cu *a*, achizițiile de pînă în prezent ale elevului cu b și necesarul de pregătire (ceea ce mai trebuie completat) cu c, obținem formula a — b = c, care are o valabilitate generală în procesul instructiv-educativ.

Potrivit acestei formule, este necesar ca în proiectarea fiecărei lecții să se pornească de la două premise de bază, prezentate sub formă de întrebări :

a. Care sînt cerințele sociale (privind cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă, atitudinile) pentru pregătirea în vederea îndeplinirii unui anumit rol în viața socială. Pentru aceasta trebuie să existe o înțelegere foarte clară asupra profilului pregătirii (de cultură generală și de specialitate) omului societății noastre socialiste, a lucrătorului într-un anumit domeniu bine precizat.

b. Care sînt cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă, atitudinile fiecărui elev în parte, în funcție de care se va desfășura întregul proces instructiv-educativ și fiecare lecție în parte pentru a se realiza în condiții optime scopul urmărit.

În prezent, fiecare profesor este preocupat să stabilească pentru fiecare lecție un scop. Scopul însă nu poate fi formulat decît pe baza unei cunoașteri precise a cerințelor societății și a posibilităților existente. De aceea și este necesar ca să existe, elaborat pe baze științifice, modelul ce urmează să se realizeze în procesul predării, precum și date precise privind stadiul dezvoltării fiecărui elev (pe toate planurile : cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, atitudini).

În cadrul unui experiment început la școala de specializare postliceală de electroniști depanatori aparate de radio și T. V., am introdus, ca element determinant în proiectarea lecției, stabilirea problematicii acesteia (modelului de realizat) și a necesarului de însușit (cunoștințe, priceperi și deprinderi, atitudini) pe parcursul fiecărei lecții, după formula a — b = c.

Astfel, la lecția *Acordul circuitelor de frecvență intermediară* din cadrul temei *Acordul și alinierea receptoarelor superheterodină modulate în amplitudine*, s-a elaborat următoarea schemă a modelului de realizat și a necesarului de pregătire :

Obiectul de învățămînt : instruire practică pentru depanarea aparatelor de radio.

Maistru-instructor : Camen Lucia.

Clasa a II-a C

Timp afectat : 8 ore

MODELUL DE REALIZAT ŞI NECESARUL DE PREGĂTIRE

A. Cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, atitudini pe care trebuie să le posede depanatorii de aparate radio pentru acordarea circuitelor de frecvenţă intermediară :

1. Funcţionarea unui etaj amplificator de frecvenţă intermediară. Cunoaşterea relaţiei dintre frecvenţa intermediară, frecvenţa oscilatorului local şi frecvenţa de semnal ($f_i = f_h - f_s$).

2. Funcţionarea şi manipularea instrumentelor de măsură şi control necesare efectuării acordului circuitelor de frecvenţă intermediară (generatoare de semnal standard, cu sau fără modulaţie interioară, voltmetru electronic de curent continuu sau alternativ, selectograf).

3. Simptomele unui radioreceptor asupra căruia trebuie intervenit pentru acordarea circuitelor de frecvenţă intermediară. Explicarea curbelor.

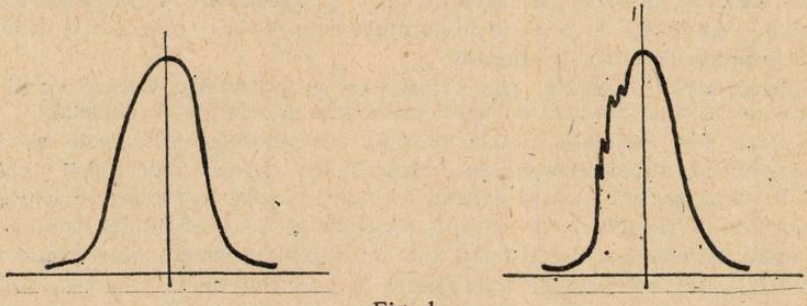


Fig. 1

4. Ordinea operaţiilor ce trebuie efectuate pentru realizarea acordului şi modul de efectuare. Realizarea schemei bloc :

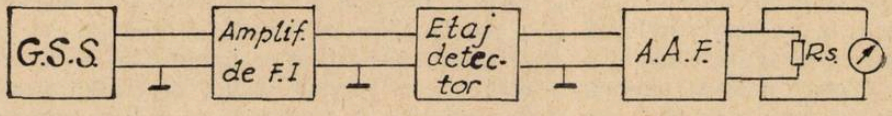


Fig. 2

5. Verificarea acordului circuitelor de frecvenţă intermediară ale unui radio receptor. Acordul fals.

6. Atenţie distributivă, stăpînirea de sine (într-un înalt grad), perseverenţă şi asiduitate, conştiinciozitate şi corectitudine în efectuarea acordului circuitelor de frecvenţă intermediară.

B. Cunoştinţele însuşite anterior de către elevi ; priceperile, deprinderile şi atitudinile formate anterior :

— a 1 — Cunoştinţe predate la alte obiecte de învăţămînt.

— a 2 — Cunoştinţe şi priceperi însuşite anterior de elevi în utilizarea, la alte lucrări, a aparatelor de măsură şi control.

— a 6 — Deprinderi şi atitudini însuşite într-o anumită măsură de elevi în cadrul altor lecţii.

C. Cunoștințe ce urmează să mai fie însușite (repetate, consolidate), priceperi și deprinderi, atitudini ce urmează a mai fi formate și dezvoltate în cadrul lecției :

— a 1 —Reîmprospătarea cunoștințelor privind ($f_i = f_h - f_s$).

— a 2 — formarea și consolidarea deprinderilor de manipulare a aparatelor de măsură și control ; formarea priceperilor și deprinderilor de utilizare a aparatelor de măsură și control pentru realizarea acordului.

— a 3, a 4, a 5 — Cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă noi, ce urmează a fi însușite de elevi pentru prima dată în cadrul acestei lecții.

— a 6 — Dezvoltarea atenției distributive ; educarea stăpînirii de sine, a perseverenței și asiduității ; educarea conștiinciozității și corectitudinii de care trebuie să dea dovadă depanatorul ce realizează acordul circuitelor de frecvență intermediară.

Stabilirea cît mai exactă a modelului de realizat (a ceea ce este necesar să se realizeze în cadrul lecției) și a necesarului de pregătire determină metodele și procedeele ce vor fi utilizate precum și dozarea timpului în cadrul lecției. Devenind foarte clară sarcina didactică specifică fiecărei lecții, profesorul își poate stabili cu siguranță configurația lecției, care va fi de fiecare dată alta, în funcție de datele formulei. Preocuparea lui nu va fi de a împărți lecția pe anumite verigi, de a folosi anumite metode și procedee pe baza unor considerații de ordin general, ci de a realiza sarcini foarte concrete, formulate cu precizie.

Tehnica stabilirii modelului de realizat și a necesarului de pregătire își poate găsi o foarte utilă aplicație nu numai la nivelul unei anumite lecții, ci și la nivelul unui obiect de învățămînt în ansamblul său, putîndu-se deduce concluzii pentru întregul sistem de lecții la obiectul de învățămînt respectiv. În acest caz, modelul de realizat îl poate reprezenta programa școlară, iar cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă însușite pot fi constatate pe bază de chestionare.

Această tehnică a fost aplicată la o clasă din anul III, Tehnologia meseriei confecții îmbrăcăminte pentru femei. Obiectivul urmărit a fost de a se identifica în ce măsură fiecare elevă știe să execute fiecare produs prevăzut în programa școlară, pentru a se putea asigura pregătirea integrală a elevilor. Fiecărei eleve i s-a cerut să răpundă într-un chestionar, ce produse consideră că știe să execute foarte bine, bine, puțin și ce produse nu știe încă să execute. S-a arătat elevelor scopul cercetării și li s-a explicat că răspunsurile nu vor avea nici o influență asupra aprecierii și notării lor.

A rezultat că multe eleve cunoșteau bine și foarte bine majoritatea produselor, dar, că, totuși, deși erau în ultimul an de învățămînt, execuția unor produse se cunoștea puțin sau nu se cunoștea de loc. Pentru profesoara de Tehnologia meseriei a devenit clar asupra căror produse să insiste în cadrul lecțiilor.

Din cele arătate mai sus rezultă că pentru ca proiectarea lecției să constituie rezultatul unor măsurări este necesar să se îmbunătățească mult conexiunea inversă (feedback) în procesul de învățămînt. Metodele de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor (în condiții obișnuite și în condițiile utilizării unor mecanisme, dispozitive, instalații), precum și metodele de evidențiere a atitudinilor elevilor își sporesc astfel rolul în arsenalul didactic. Totodată, se impune creșterea ponderii lecțiilor de verificare în bugetul de timp afectat învățămîntului.

Metoda modelului de realizat și a necesarului de pregătire prezintă incontestabile avantaje. Desigur, în învățămîntul de calificare modelul de realizat se poate mai ușor obține, prin descrierea și analiza postului pentru care este pregătit elevul, din care rezultă cunoștințele, priceperile și deprinderile, atitudinile de care trebuie să dea dovadă lucrătorul încadrat pe acest post (specificația postului), deși nici în învățămîntul de calificare planurile de învățămînt, programele școlare, lecțiile nu se întocmesc încă în acest mod. În învățămîntul de cultură generală este mult mai dificil de elaborat modelul de pregătit, avînd în vedere că elevii se formează nu pentru un anumit post, ci pentru viața socială, în general, pentru o multitudine de posturi, din care unele în prezent nici nu există. Totuși este evident că acțiunea pedagogică, la orice nivel, nu se poate desfășura în mod optim fără un sistem precis de referințe. De aceea, considerăm că pentru fiecare obiect de învățămînt și în proiectarea fiecărei lecții din învățămîntul de orice formă este necesar să se pornească de la stabilirea modelului de realizat, a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, atitudinilor existente, pentru a se determina necesarul de modificat.

SEMNIFICAȚIA — CRITERIUL DETERMINANT ÎN ELABORAREA MODELULUI CE URMEAZĂ A FI REALIZAT ÎN CADRUL LECȚIEI

În stabilirea problematicii lecției (ca și a întregului proces instructiv-educativ) trebuie avute în vedere nu numai aspectele cantitative, dar și cele calitative. Nu ne putem opri numai asupra volumului de cunoștințe, priceperi, deprinderi de muncă, oricît de importante ar fi acestea pentru formarea cadrelor calificate necesare economiei naționale. Într-adevăr, orice lucrător, la orice nivel trebuie să-și cunoască complet și în detaliu specialitatea, meseria. Tot la fel, elevii din învățămîntul de cultură generală trebuie să-și însușească complet volumul de informație cuprins în programele școlare, fără aceasta nefiind posibilă funcționarea optimă a sistemului de învățămînt, ca proces unitar. Informațiile ce urmează a fi însușite în procesul de învățămînt, în cadrul fiecărei lecții nu au însă o importanță egală nici pentru formarea omului ca specialist într-un anumit domeniu și nici pentru formarea lui generală. Cunoștințele pe care și le însușește viitorul specialist, priceperile și deprinderile de muncă, atitudinile ce li se formează în timpul învățămîntului de calificare au o semnificație diferită, un grad de semnificație diferit. Privit în planul învățămîntului de calificare, gradul semnificației diferă în primul rînd de la o specialitate la alta, de la un nivel de pregătire la altul. Așa, de exemplu, atît în meseria de strungar, cît și în cea de bijutier lucrătorii trebuie să posede cunoștințe, priceperi și deprinderi de a lucra la strung și la alte mașini de prelucrarea metalului prin așchiere. Dar pentru bijutier toate acestea, deși necesare, prezintă o importanță mai mică, considerabil mai mică decît pentru strungari. În schimb, pentru meseria de bijutier capătă o deosebită importanță educarea gustului estetic, a imaginației, creativității și originalității; în același timp, o importanță excepțională are pentru această meserie formarea unor asemenea trăsături de caracter ca cinstea, corectitudinea (deși, desigur, și

în formarea strungarilor educarea cinstei și corectitudinii este importantă). De asemenea, diferă gradul semnificației componentelor formării, de exemplu, a strungarului și a inginerului din ramura respectivă, din specialitatea Tehnologia construcțiilor de mașini. Informația teoretică foarte bogată și foarte precisă, simțul noului, capacitatea de autoformare au, bineînțeles, o importanță cu mult mai mare pentru ingineri, deși toate acestea își au importanța lor și în ceea ce privește pe muncitorii strungari.

Se ridică, deci, în mod obiectiv și necesar, problema selecției, trierii și aprecierii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de muncă, a atitudinilor, după gradul lor de semnificație în formarea individului ca personalitate socialistă. Pe baza unor cunoștințe de cultură generală la nivelul civilizației societății noastre, a unor priceperi de a opera cu aceste cunoștințe, a unor deprinderi de muncă în general, a unor calități morale caracteristice societății noastre socialiste, întreaga operă de formare a omului trebuie să se desfășoare în funcție de ceea ce este *concret-semnificativ* în fiecare caz în parte.

Semnificația derivă din utilitate, iar gradul semnificației corespunde gradului de utilitate. Într-o lume în care raportul dintre cercetarea fundamentală, cea aplicativă și cea de dezvoltare este, în linii mari, de 1 : 10 : 100, cînd producția — cercetarea științifică — învățămîntul constituie un tot unitar, nici nu s-ar putea altfel. Dar în procesul formării omului semnificația nu înseamnă numai utilitate practică imediată, deși asta înseamnă în primul rînd. Semnificativ este ceea ce este util pentru formarea omului în general și în primul rînd ca om al muncii în condițiile actuale, capabil să corespundă însă și solicitărilor viitoare. Semnificativ este pentru cei ce se pregătesc ca muncitori, tehnicieni, ingineri, economiști tot ceea ce are legătură cu activitatea pe care o vor îndeplini. Gradul mai înalt sau mai scăzut al semnificației este direct proporțional, în acest caz, cu gradul de utilitate — imediată sau mai îndepărtată — a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ce se formează în procesul de învățămînt. Rămîne nesemnificativă acea cantitate de informație care nu-și găsește utilitatea practică în condițiile de muncă date, care nu contribuie la formarea gîndirii lucrătorului respectiv. În cadrul unei cercetări făcute la mai multe clase de lăcătuși mecanici construcții industriale de la Grupul școlar UCECOM București a rezultat că un volum mai bogat (peste un barem stabilit) de cunoștințe privind caracteristicile materialelor și o foarte mare precizie a cunoștințelor nu și-au găsit expresia în obținerea unor rezultate mai bune în activitatea practică de atelier și deci au avut, din acest punct de vedere, un grad de semnificație neglijabil. S-au dovedit însă foarte semnificative (utile) priceperile privind utilizarea diferitelor materiale (oțeluri) în scopul realizării unor produse cu caracteristici bine precizate.

Semnificativ este pentru elevii din învățămîntul de cultură generală tot ceea ce îi ajută să-și explice, să înțeleagă fenomenele și procesele din natură și din societate. Consider, de exemplu, că la istorie este semnificativ ceea ce formează în creierul elevului o imagine exactă a mersului procesului istoric, a legităților acestui proces și că este nesemnificativ sau cu un grad foarte redus de semnificație surplusul de date, cifre, nume și denumiri. Și aceasta doar ca un exemplu cu valabilitate generală pentru toate obiectele de învățămînt.

Cu alte cuvinte, principiul semnificației cuprinde principiul didactic al legării teoriei cu practica, dar nu se rezumă la aceasta. *Principiul semnificației* poate fi considerat ca *un principiu didactic general-obligatoriu pentru stabilirea*

problematicii și a modului de desfășurare a lecției (a procesului de învățămînt în general) la orice obiect de învățămînt, atît de cultură generală, cît și de specialitate.

Unitatea de măsură pentru elaborarea modelului de realizat din care se va deduce necesarul de pregătire în vederea realizării modelului este tocmai gradul de semnificație, de utilitate practică și de altă natură a componentelor modelului. Ce semnificație are fiecare informație, fiecare pricepere și deprindere, fiecare element caracterial în formarea omului în general sau pentru un anumit domeniu de muncă, pentru a corespunde în condițiile actuale și cele viitoare? Iată întrebarea de al cărei răspuns depind aspectul calitativ al modelului de realizat, optimizarea procesului, proiectarea și realizarea oricărei lecții. Nici o lecție nu-și justifică existența, nici o informație nu se dovedește rațională în procesul învățării, dacă nu se dovedește utilă, semnificativă, în realizarea modelului propus.

Semnificativul în procesul didactic se regăsește, în mod obiectiv, pe două planuri : social și individual.

Semnificativ din punct de vedere social este ceea ce corespunde cerințelor societății, actuale și viitoare. Gradul de satisfacere a acestor cerințe exprimă gradul de semnificație. Evoluția exigențelor societății privind formarea specialiștilor din diferite domenii de activitate, a omului în general, determină mutații (foarte profunde) și în ceea ce privește gradul de semnificație a cunoștințelor, priceperilor etc. Unele cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități își sporesc gradul de semnificație, în timp ce altele și-l reduc. În același timp, cunoștințele, deprinderile devenite nesemnificative sau cu un grad foarte redus de semnificație nu au doar o valoare socială nulă, ci una negativă. În lumina cerințelor optimizării, orice cheltuială de efort inutilă este dăunătoare, reprezintă o risipă, un minus de eficiență.

Semnificativ din punct de vedere individual considerăm că este tot ceea ce are rezonanță în mintea celui ce învață, ceea ce va determina înfăptuiri (în cele mai diferite domenii — de ordin teoretic sau practic) imediat, peste ani sau peste decenii.

Particularul este mai bogat, mai variat, mai nuanțat decît generalul. De aceea, semnificativul privit din punct de vedere individual va oferi pentru fiecare aspect al socialului o multitudine de aspecte. Tocmai de aceea, proiectînd lecția, profesorul, învățătorul, maistrul-instructor de practică sînt obligați să țină seama de particularitățile individuale ale elevilor, de însușirile, aptitudinile, aspirațiile lor. Metodele și procedeele utilizate, materialele intuitive trebuie să corespundă necesității asigurării unei înalte semnificații a lecției nu numai din punct de vedere social, ci și individual.

Pe bună dreptate se vorbește mult despre materialul didactic. Legarea învățămîntului de producție, de practica vieții sociale impune ca în rîndul materialelor utilizate în cadrul lecției o atenție cu totul deosebită să se acorde mijloacelor de muncă (care efectiv pot fi utilizate în procesul de producție), vizitelor-lecție, excursiilor-lecție etc. Cu un interes fundamental diferit va privi elevul un strung în funcțiune, un aparat de măsură și control în stare de funcționare, decît agregate, instalații, aparate uzate, defectate. Nici o schemă, planșă, machetă etc. nu poate înlocui, în ceea ce privește semnificația învățării în timpul lecției, sculele și utilajele, obiectele muncii din activitatea productivă, activitatea din însăși practica socială. O mașină, un agregat în funcțiune este perceput

de elev ca ceva viu, ceea ce are pentru el o semnificație infinit mai mare decît oricare material didactic cu privire la mașina, agregatul respectiv. De aceea, consider rațională evidențierea în cadrul materialelor didactice, ca o categorie deosebit de importantă, hotărîtoare, a mijloacelor de producție și a celorlalte mijloace materiale utilizate în viața socială. Acestea nu sînt pur și simplu materiale didactice, sînt materializarea geniului uman în raporturile cu natura, constituie baza tehnică-materială a societății la nivelul civilizației contemporane.

* * *

Învățămîntul de calificare face parte parte integrantă din sistemul general de învățămînt. Principiile și metodele didactice elaborate de pedagogia generală au o valabilitate generală, inclusiv în învățămîntul de calificare. Totuși, ca domeniu specific, acest învățămînt, care în contextul actualului stadiu de dezvoltare a societății ia o tot mai mare amploare, își poate aduce contribuția la elaborarea unor concluzii și metode aplicabile în întregul sistem de învățămînt.

Lecția trebuie să corespundă imperativelor actuale, în primul rînd ale producției materiale, una din sferele de maximă importanță ale activității omului. Raționalizarea lecției impune părăsirea oricăror închistări metodice, conceperea ei ca rezultatul unui sistem de măsurări, în funcție de principiul semnificației.

Prof. MARIUS GROPPOȘILĂ
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Cerințe esențiale psiho-socio-pedagogice în pregătirea tehnico-productivă a elevilor

Pregătirea tehnico-productivă fiind forma proprie a educației politehnice, care interacționează însă permanent cu celelalte componente ale educației comuniste (intelectuală, morală, estetică și educația fizică), susținîndu-se și întregindu-se reciproc, în actualul plan de învățămînt al școlii de cultură generală are un rol fundamental pentru formarea și educarea comunistă a tinerei generații. De aceea, vom releva principalele căi și mijloace optime de organizare și desfășurare a pregătirii tehnico-productive, pentru a-i asigura un maximum de randament, în sprijinul creșterii eficienței școlii în general.

Din analiza bogatei și valoroasei experiențe de pînă acum a școlii noastre, precum și a cerințelor stringente ale dezvoltării noastre sociale, prezente și de perspectivă, în baza studiului elaborat încă din anul 1969 și a cercetărilor întreprinse (în Școlile generale nr. 3, 5, 99, 122, 124, 170 și în Liceele de cultură generală nr. 3, 24, 28, 34 și 38 din București, în cîteva unități școlare din județul Teleorman, la Grădinița de copii a Combinatului de confecții și tricotaje „București", precum și în unitățile de muncă industrială : Întreprinderea „Electroaparataj", Uzina „Vulcan" și „Uzina de mașini electrice București"), valorificînd și prețioasele indicații date recent de conducerea P.C.R.[1], reafirmăm că se impune — pentru o eficientă pregătire tehnico-productivă — un sistem care să se caracterizeze printr-o științifică organizare și o rațională structurare, căci „o bună organizare înseamnă o bună structurare"[2] — esențial factor de progres.

Acest sistem al pregătirii tehnico-productive a elevilor, după concepția noastră[3], are o structură complexă — interdisciplinară — însă unitară, componentele de bază fiindu-i : psihologia-sociologia și pedagogia, care, interacționînd, formează o unitate dialectică. Este un sistem „deschis, capabil de autoreglare, dispunînd de procesualitate bine definită"[4], avînd caracteristici ale procesului de învă-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R.*, 10—11 februarie 1971, Editura politică, București, 1971 ; *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist*, 18 februarie 1971, Editura politică, București, 1971 ; *Propuneri de măsuri pentru îmbunătățirea activității politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii*, 6 iulie 1971 ; *Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, Editura politică, București, 1971.

[2] Gheorghe Zapan, *Introducere în știința organizării și a criticii*, extras din „Revista generală a învățămîntului", nr. 3—4, 1941, București.

[3] Marius Groppoșilă, *Studiu de concepție privind activitățile practice în școala de cultură generală*, lucrare existentă la Institutul de științe pedagogice, înregistrată la nr. 2287/1969 (47 pagini dactilo).

[4] George Văideanu, *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt*, „Revista de pedagogie", anul XX, nr. 1/1971, București, p. 26.

țămînt, iar cele trei științe componente cooperează, „în fond, din natura, întotdeauna în mod necesar unitară, a cunoașterii" [5].

Această structură complexă — psiho-socio-pedagogică — de investigație științifică, instrument operațional în organizarea și desfășurarea unei optime pregătiri tehnico-productive a elevilor, poate fi oglindită într-un model similar — fidel cu sistemul pe care îl prezintă.

Iată *modelul pregătirii tehnico-productive a elevilor (cerințe esențiale și mijloace de realizare)*, grafic prezentat (fig. 1), cu interrelațiile componentelor sale.

Aplicînd acest model al pregătirii tehnico-productive a elevilor, a rezultat că este absolut necesară îndeplinirea esențialelor cerințe, cu respectivele mijloace de realizare mai jos expuse.

A — *Psihofiziologice* — Capacitatea psiho-fizică a elevilor în cauză, în dinamica ei, să corespundă în permanență cu cerințele psiho-fiziologice ale activităților desfășurate (psihoprofesiogramele respective) și viceversa ; deci, adecvare, corespondență și adaptare reciprocă.

B — *Psihosociale* — Climat propice în familie, în școală, prin atitudinea corpului didactic ; climat psiho-social pozitiv în unitatea de muncă industrială, căci numai acesta „stimulează, impulsionează, mobilizează pe oameni la muncă și la realizare, inventivitate..., iar cel negativ, dimpotrivă, îi inhibă, îi frînează, îi descurajează și îi demobilizează" [6] ; la fel, climatul corespunzător pentru muncă este o cerință esențială și în activitatea organizației de pionieri, a organizației Uniunii Tineretului Comunist, a caselor de cultură, precum și în alte unități de viață socială în care trăiesc elevii respectivi. Deci, coroborare și convergență funcțională între școală, familie, unitatea de muncă industrială și celelalte unități de viață socială, pentru o temeinică pregătire tehnico-productivă a tinerelor generații.

C — *Psihopedagogice* — Organizarea și funcționarea conținutului activităților practice în funcție de individualitatea elevilor și de particularitățile lor de vîrstă, ținînd seama de dezvoltarea socio-economică prezentă și în perspectivă a regiunii respective în care se află elevii, coroborînd toți factorii socio-educativi, toate aceste cerințe realizîndu-se prin : a) — planuri și programe școlare adecvate ; b) — forme, metode și procedee instructiv-educative proprii ; c) — cadre didactice competente ; d) — condiții tehnice-materiale corespunzătoare. Deci, corelarea mijloacelor cu respectivele cerințe pedagogice, permanentă interdependență.

În vederea realizării unor optime valențe instructiv-educative ale pregătirii tehnico-productive a elevilor, prin acest model expus, vom înfățișa cîteva exemplificări privind componentele sale, din care va rezulta și unitatea lor dialectică, produs al interacțiunii, al interdependenței elementelor sale structurale (cerințe esențiale și mijloace de realizare — psihofiziologice — psihosociale — psihopedagogice).

Iată cîteva cerințe esențiale și mijloace de realizare psihofiziologice (A—A') în organizarea și desfășurarea științifică a activității de muncă a elevilor, printr-o rațională alegere a tipurilor de muncă și prin executarea ei în concordanță cu capacitatea psiho-fizică a elevilor respectivi.

---

[5] Octavian Neamțu, *Marginalii la o cercetare-acțiune*, „Revista de pedagogie", anul XX. nr. 1. București.

[6] Traian Herseni, *Psihosociologia organizării întreprinderilor industriale*, Editura Academiei R.S.R., București, 1969, p. 227.

1) *Predominarea componentei dinamice a muncii față de componenta statică.*

2) *Asigurarea armoniei și duratei mișcărilor.*

3) *Efectuarea activității de muncă cu ambele mîini.*

4) *Excluderea amplitudinii limită a mișcărilor* în organizarea locurilor de muncă.

5) *Munca ritmică să fie adecvată vîrstei.*

6) *Eliminarea mișcărilor inutile și formarea unui stereotip motor rațional.*

În același timp, printre cerințele esențiale psihofiziologice ale pregătirii tehnico-productive a elevilor, în afară de cele ce privesc alegerea rațională a tipurilor de muncă, nu se pot omite *organizarea regimului de muncă și de odihnă,* precum și *asigurarea unor optime condiții ale mediului sub aspectul igienei* (iluminație, aerație, temperatură, zgomot, mobilier adecvat, scule, unelte și instalații corespunzătoare posibilităților morfo-fiziologice ale elevilor). În ce privește respectarea acestor cerințe esențiale psihofiziologice în realizarea unei eficiente pregătiri tehnico-productive a elevilor, considerăm necesar să presupunem doar că cerințele și mijloacele de realizare psihosociale sînt pe deplin înfăptuite, dar cerințele psihofiziologice sînt încălcate ; oare, în acest caz, ca o consecință firească, apărînd fenomenul de oboseală excesivă, nu-l duce pe elev la concluzia că munca tehnico-productivă este o povară greu de suportat și demnă de evitat, cu toate exemplele verbale ce i se vor da, cu întreaga serie de mijloace pedagogice ce se vor utiliza ?

Să presupunem însă și situația că avem întrunite cerințele esențiale și mijloacele de realizare psihofiziologice, dar lipsesc cele psihosociale ; vom mai obține o eficiență optimă în pregătirea tehnico-productivă ? Fără îndoială că nu. *Cerințele esențiale și mijloacele de realizare psihosociale (B—B') sînt, la rîndul lor, factori determinanți* în pregătirea tehnico-productivă a elevilor.

Fiecare elev este, în mare parte, oglinda universului său familial [7]. De aceea, educația în familie nu este numai o chestiune particulară a părinților, ci și o problemă de stat. De aici rezultă că școala este chemată în primul rînd să mențină un contact permanent cu familia, pentru a găsi mijloacele cele mai eficiente de influentare pedagogică a părinților în vederea educării multilaterale a elevilor respectivi [8]. Totodată, printre celelalte atribuții ale profesorului-diriginte, ce potențează întreaga activitate educativă a clasei de elevi, este și aceea de a corela și coordona influențele „exercitate asupra elevilor de toți ceilalți factori educativi, determinînd un flux convergent al acestor influențe, o acțiune judicioasă sincronizată a profesorilor clasei, a familiei elevilor și a organizațiilor lor în vederea împlinirii obiectivelor educaționale comune" [9]. Tot astfel, unitatea de muncă industrială contribuie la pregătirea tehnico-productivă a elevilor, direct și eficient, constituind un model — la scara naturală — al unei optime organizări și desfășurări a activității tehnico-productive. Aici — în unitatea de muncă industrială — elevul școlii de cultură generală, prin instruirea practică pe care o desfășoară, în afară de faptul că își însușește efectiv cunoștințele, priceperile și deprinderile practice de muncă pentru pregătirea sa tehnico-productivă, el va vedea și va trăi nemijlocit în acest complex structural și funcțional al organizării

---

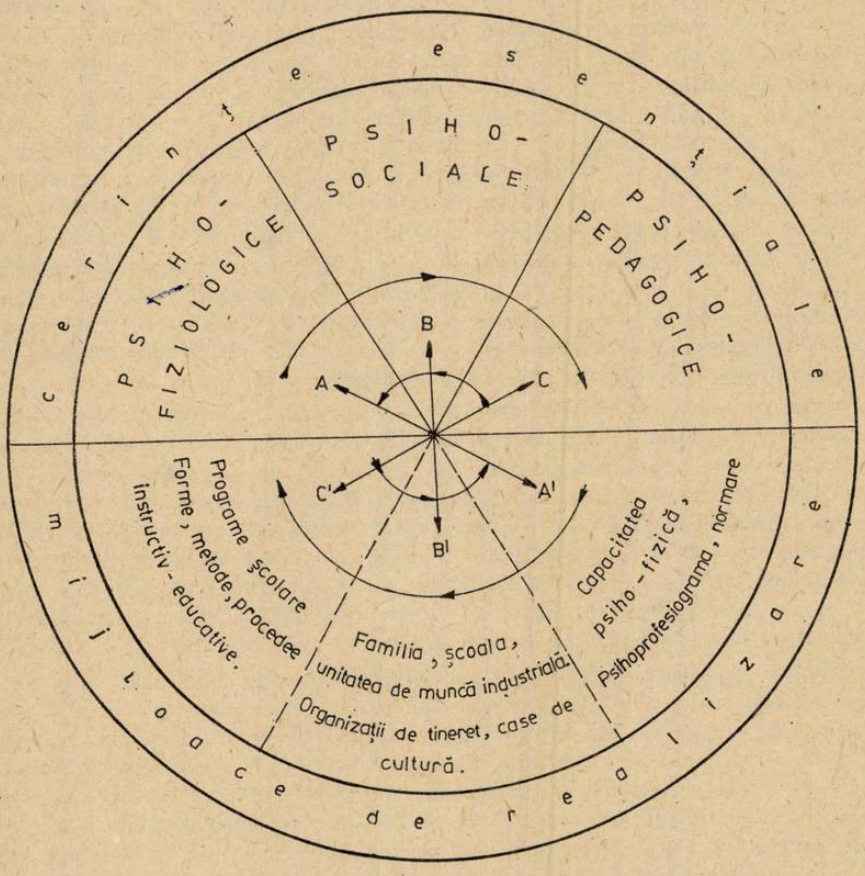
[7] André Berger, *Mediul familial,* în *Psihologia copilului* (sub red. lui Maurice Debesse), trad. din limba franceză de Constantin Botez și Maria Mamali), E.D.P., București, 1970, p. 288.

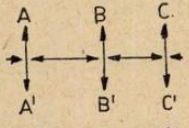
[8] Petre Bărbulescu, *Coordonatele adolescenței și specificul muncii educative în liceu,* „Revista de pedagogie", anul XVI, iulie-august, 1967, p. 120.

[9] Virgil Caraba, *Cuvînt înainte,* în *Dirigenția — încercări, opinii, contribuții,* culegere întocmită de un colectiv (coordonator — V. Caraba), E.D P., București, 1970, p. 4.

MODELUL PREGĂTIRII TEHNICO – PRODUCTIVE A ELEVILOR

Cerințe esențiale și mijloace de realizare





= interacțiune – interdependență = unitate dialectică.

A ⟷ A' = adecvare, corespondență și adaptare reciprocă.

B ⟷ B' = coroborare, convergență funcțională

C ⟷ C' = corelare, interdependență.

Fig. 1

științifice a producției și a muncii, va întui și își va însuși multe cunoștințe din managementul industrial — știința organizării și conducerii activității industriale. Managementul — în general — ca știință a organizării și conducerii oricărei activități sociale este de o importanță capitală, căci „Cel care vrea să conducă o activitate în viața socială, să contribuie la dezvoltarea societății noastre socialiste trebuie să-și perfecționeze continuu cunoștințele, să studieze cu rîvnă ! Și activitatea de conducere este o știință — poate mai importantă decît alte domenii ale științei —, deoarece pînă la urmă are repercusiuni largi asupra întregii societăți" [10].

Avînd în vedere că societatea este marea structură complexă și dinamică, cu substructuri din ce în ce mai mici, fiecare ins avînd de condus ceva, iar în ultima instanță — și în fond — fiecare ins trebuie să fie organizatorul și conducătorul propriei sale activități, știința organizării și conducerii (managementul) nu va trebui să devină o profesiune, ci „o materie de bază, făcînd parte din formația și cultura omului modern" [11]. Ca atare, se impune necesitatea ca managementul să fie introdus în toate formele și treptele de învățămînt, pentru ca „orice absolvent să-și însușească ansamblul cunoștințelor de management pe care le va solicita activitatea sa viitoare în condițiile unor continue modernizări" [12], iar pregătirea tehnico-productivă a elevilor din învățămîntul de cultură generală oferă cele mai numeroase și eficiente mijloace și în acest sens, bineînțeles, învățarea managementului desfășurînd-o în funcție atît de particularitățile psihologice ale elevilor, cît și de cerințele psihofiziologice.

Așadar, numai din cîteva exemple chiar, rezultă clar că cerințele esențiale și mijloacele de realizare, atît cele psihofiziologice (A—A'), cît și cele psihosociale (B—B'), deci cele două substructuri ale sistemului de pregătire tehnico-productivă a elevilor, se află într-o legătură organică de interdependență — interacționînd în permanență între ele. Desigur, aceste două substructuri A—A' și B—B' se vor afla cu substructura cerințelor esențiale și a mijloacelor de realizare psihopedagogice (C—C') în aceleași raporturi de dependență reciprocă sau — altfel spus — de interdependență, formînd o macrostructură unitară și dinamică, un *sistem al pregătirii tehnico-productive a elevilor.*

Cerințele esențiale și mijloacele de realizare psihopedagogice (C—C') ale pregătirii tehnico-productive sînt, pe de o parte, în totală dependență față de cele psihofiziologice (A—A') și psihosociale (B—B'), iar pe de altă parte, exercită o acțiune de adaptare și cooperare, operînd împreună — ca un tot unitar și eficient — în vederea realizării unei optime pregătiri tehnico-productive a elevilor. Astfel, cerințele esențiale și mijloacele de realizare psihopedagogice asigură sistemului pregătirii tehnico-productive a elevilor funcțiunea de autoreglare, transformînd acest sistem într-un instrument de acțiune — operațional.

În acest sens, să expunem cîteva exemple.

Planurile și programele școlare ale pregătirii tehnico-productive a elevilor trebuie să satisfacă, printre altele, următoarele cerințe :

a) — Încadrarea — prin conținutul lor — în contextul școlii de cultură generală (școala generală de 10 ani și liceul de cultură generală) și în ansamblul întregului nostru învățămînt public și uzinal.

---

[10] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—13 decembrie 1969*, în volumul IV *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*. Editura politică. București, 1970, p. 570.

[11] Mircea Malița, *Arta sau știința conducerii ?* „Forum", anul XIII, nr. 2 — februarie, 1971, p. 15.

[12] Ion D. Stăncescu, *Managementul — sistem de discipline și încadrarea lui în învățămînt*, „Forum", anul XIII, nr. 2 — februarie, 1971, p. 21.

b) — Realizarea unei corelații științifice, atît interne (adică în cadrul școlii generale de 10 ani și al liceului de cultură generală), cît și externe — cu disciplinele celorlalte școli (profesionale, licee de specialitate etc.) cu care școala de cultură generală este limitrofă în organizarea sistemului nostru de învățămînt, în general.

c) — Respectarea trăsăturilor psihofiziologice ale elevilor pentru care sînt întocmite.

d) — Realizarea lor în lumina principiilor și metodelor pedagogiei noastre socialiste.

Lucrările practice la clasele V—VIII se vor efectua în lemn și fier, nu numai pentru că — așa cum concluziona un psiholog german [13] — „lemnul formează" (Holt formt — făcînd posibilă dezvoltarea puterilor spirituale) sau că „fierul educă" (Eisen erzieht — trezind tenacitatea, răbdarea și energia etc.), ci pentru că ele oferă cea mai largă sferă de operații simple și complexe ce necesită o multitudine de solicitări psihofiziologice, dînd astfel putința manifestării și formării unei vaste game de aptitudini și deprinderi. Aceeași cerință, la clasele I—IV, în realizarea îndeletnicirilor practice, indică necesitatea să se execute, la început, cît mai multe lucrări de modelaj în plastilină sau în argilă, care antrenează îndeosebi activitatea mîinii, iar în ansamblul activității mîinii, formarea percepției tactile — indispensabilă pentru dezvoltarea funcțiilor de cunoaștere a omului [14-15].

„Cine își dă seama de felul cum lucrează creierul, vede că nimic nu poate pătrunde în sufletul nostru, dacă n-a trecut mai întîi prin simțurile noastre și îndeosebi prin mînă, tovarășa oricărui simț" [16]. Cu alte cuvinte și mai sintetic exprimat „Priceperea mîinilor este chiar expresia cea mai curată a inteligenței noastre practice, adică a gîndirii care acționează, creează și transformă" [17].

e) — Legătura organică între programele școlare de instruire practică cu cele ale disciplinelor realiste (matematică, fizică, chimie), cu ale disciplinelor de cultură tehnică de specialitate (organe de mașini, tehnologia profesiunii respective etc.).

f) — Desfășurarea conținutului pregătirii tehnico-productive prin teme înlănțuite — liniar și concentric — pe întregul ansamblu — în cicluri și etape, spre a facilita procesul formării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor practice de lucru și pentru a se crea condițiile algoritmizării și transferului în desfășurarea activităților practice, astfel ca să se poată însuși rapid, temeinic și la nivel calitativ superior procese avansate de muncă.

g) — În cadrul fiecărei programe școlare din ansamblul pregătirii tehnico-productive a elevilor este necesar să se atribuie un număr cît mai mare de ore la dispoziția profesorului și a profesorului-maistru, în vederea individualizării programei la specificul clasei sau al grupei de instruire practică, la particularitățile psihofiziologice ale fiecărui elev. Aceleași principale cerințe — mai sus enunțate

---

[13] Karl Arnhold, *Psychische Kräfte im Dienste der Berufserziehung und Leistungssteigerung*, (Rolul funcțiilor psihice în educarea profesională și a măririi randamentului), Berlin, 1940, p. 82.

[14] F. S. Rosenfeld, *Particularitățile percepției tactile ale copilului preșcolar*, în lucrarea *Probleme de psihologia copilului*, sub red. B. C. Ananiev, trad. din l. rusă, E.D.S, București, 1951, p. 7.

[15] Enache Ionescu, *Însemnătatea învățămîntului practic*, în revista „Învățămîntul meseriilor", anul II, nr. 7—12, 1923, p. 20—21.

[16] Simion Mehedinți, *Altă creștere — Școala Muncii*, ediția a IV-a, București, 1922, p. 21.

[17] Mircea Maliță, *Aurul cenușiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 166.

— privind planurile și programele școlare ale pregătirii tehnico-productive a elevilor în activitatea de muncă industrială acționează și în domeniul pregătirii tehnico-productive din agricultură [18].

Formele, metodele și procedeele instructiv-educative proprii pregătirii tehnico-productive a elevilor sînt în funcție de aceleași cerințe esențiale și mijloace de realizare psihofiziologice, psihosociale și psihopedagogice, produs al aceluiași raport de interdependență și convergență funcțională a tuturor componentelor structurale ce alcătuiesc respectivul sistem. Bunăoară, orice formă, metodă sau procedeu de instruire practică, pentru a fi eficient, va trebui să țină seama de particularitățile individuale și de vîrstă ale elevului — de evoluția lui psihică [19], de asigurarea unui climat psiho-social corespunzător, de principiile didactice, întrunind toți acești factori în organizarea și desfășurarea respectivă. Eficiența maximă a unei forme sau metode este determinată de satisfacerea optimă a cerințelor psihofiziologice, psihosociale și psihopedagogice. De exemplu, dintre formele de instruire practică — individual sau în grup — se impune ca fiind superioară instruirea în grup în procesul de producție, atît pentru valențele instructive, cît și pentru cele educative [20—22]. „Indivizii care compun un atelier de muncă nu sînt pur și simplu un număr de indivizi, ei formează o grupă, în interiorul căreia indivizii dezvoltă relații care devin datini, relații între ei, între ei și șefii lor, cu munca lor, cu regulamentele întreprinderii" [23]. Munca elevilor în grupe „disciplinează conduita lor în funcție de scopul comun stabilit prin autodeterminare", determină cooperarea și formează spiritul de solidaritate în activitate „care-i apropie și sporește randamentul eforturilor lor" [24]. Colectivismul nu înăbușă personalitatea elevului, ci, dimpotrivă, contribuie la dezvoltarea multilaterală [25]. Organizînd elevii în grupe, se pot realiza efectiv cerințele pedagogice de a se asigura omogenitatea echipelor de lucru și — pe baza acesteia — individualizarea maximă a conținutului activității tehnico-productive [26], în funcție de particularitățile individuale și de vîrstă ale elevilor respectivi, precum și de cerințele psihofiziologice ale activității de efectuat (psihoprofesiograma respectivă).

Metodele și procedeele pregătirii tehnico-productive a elevilor, ca și celelalte componente structurale ale acestui sistem, sînt interdependente, determinate fiind de cerințele psihofiziologice, psihosociale și psihopedagogice, care, la rîndul lor însă, concură la satisfacerea acestor cerințe. De pildă, metoda problematizării și a descoperirii dezvoltă gîndirea independentă, activitatea independentă, iniția-

---

[18] Valentina Vișan, *Condițiile didactice ale instruirii practice în producția agricolă a elevilor din clasa a IX-a*, „Revista de pedagogie", anul XIX, nr. 2 — februarie, 1970, p. 7.

[19] Gheorghe Zapan, *Evoluția psihică stabilită pe bază experimentală*, Extras din „Revista de Filosofie" nr. 4, București, 1936, p. 7.

[20] Marius Groppoșilă, *Rolul educativ al activităților practice*, lucrare prezentată la Simpozionul „Educația prin muncă și pentru muncă", București, 7—8 septembrie 1970.

[21] V. Popeangă, *Considerații în legătură cu valorificarea educativă a lucrărilor practice*, „Revista de pedagogie", anul VII, nr. 6, 1958, p. 21—28.

[22] Lenormanda Benari, *Contribuția lucrărilor practice de atelier din clasele V—VII la educația morală a elevilor*, „Revista de pedagogie", anul IX, nr. 2,, 1969, p. 97—103.

[23] Elton Mayo, *The Human Problems of an Industrial civilization*, New York, 1949, p. 116.

[24] Anton Vasilescu, Vasile Popeangă, *Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu*, „Revista de pedagogie", anul XX, nr. 4, 1971, p 63.

[25] V. Kelle, M. Kovalson, *Formele conștiinței sociale*, trad. din l. rusă, Editura științifică, București, 1961, p. 132.

[26] Ion Strachinaru, Iacob Irimia, *Contribuția cercurilor tehnice-științifice la educarea intelectuală a pionierilor și școlarilor*, în *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1970, p. 219.

tiva proprie a elevilor, spiritul de cercetare, activitatea creatoare [27], autocontrolul, astfel ajungîndu-se la cea mai înaltă formă de pregătire — autoinstruirea. Pe lîngă un volum de cunoștințe, o gîndire creatoare dezvoltată, autoinstruirea presupune și cîteva însușiri puternice ale personalității: o înaltă conștiință socială față de semnificația activității, voința fermă, interes, aptitudini și deprinderi de muncă intelectuală [28], toate acestea concurînd la realizarea unei optime pregătiri tehnico-productive a elevilor.

Cadrele didactice corespunzătoare constituie un alt element structural al sistemului de pregătire tehnico-productivă a elevilor. Pregătirea cadrelor în domeniul activității tehnico-productive este tot așa de complexă ca însăși structura ei. Pe lîngă cultura generală, ideologică și politică, la care se adaugă vastul orizont de cultură tehnică generală cu specialitatea sa profesională, fiecare cadru didactic (profesor-maistru, maistru-instructor) va trebui să aibă și o adecvată pregătire psihologică, sociologică și pedagogică. În acest scop, unii au preconizat înființarea unor facultăți de pedagogie industrială [29] și a unei facultăți de agrobiologie [30], iar la noi s-a considerat necesar ca „institutele pedagogice să devină instituții mai puternice, cu facultăți mai numeroase, pentru toate disciplinele, atît de cultură generală cît și politehnică, putînd să cuprindă chiar și o *facultate de pedagogie industrială și o facultate agro-pedagogică* [31]. Lipsa pregătirii pedagogice s-a observat în rezultatele necorespunzătoare pe care o parte din maiștrii-instructori le obțin în procesul instructiv-educativ, situație în urma căreia Ministerul Învățămîntului, începînd cu anul școlar 1963/1964, a organizat periodic cursuri de perfecționare pentru maiștrii-instructori din învățămîntul profesional și tehnic, introducînd ca obiecte de studiu — printre altele — psihologie, pedagogie, noțiuni de logică etc. [32]. Pentru maiștrii-instructori din învățămîntul de cultură generală, asemenea cursuri încă n-au căpătat viață, deși necesitatea este mult mai stringentă, deoarece acești maiștri-instructori au un rol deosebit și în procesul de orientare școlară și profesională a elevilor respectivi [33].

Condițiile tehnice-materiale corespunzătoare reprezintă un alt element structural în sistemul pregătirii tehnico-productive, care, ca și celelalte elemente componente nu pot lipsi dintre mijloacele de realizare, aflîndu-se în același raport de interdependență cu cerințele esențiale. Spre exemplificare, reliefăm doar următoarele aspecte: a) Dacă sculele și mașinile-unelte nu sînt corespunzătoare capacității psihofizice a elevilor, se poate lucra cu ele? Iar în cazul că se va lucra, totuși, se vor obține rezultate cu totul necorespunzătoare și cu consecințe dăunătoare; deci, ele trebuie dimensionate și utilizate în funcție de particularitățile psihofiziologice ale elevilor respectivi, de condițiile de igienă și de tehnica securității muncii adecvate și respective. b) În realizarea bazei tehnico-materiale se

---

[27] Marius Groppoșilă, *Activitatea tehnico-productivă, prodigioasă sursă creativă*, „Învățămîntul profesional și tehnic" nr. 7—8, 1971, p. 58—62.

[28] Marin Vișan, *Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice*, „Revista de pedagogie", anul XVI, nr. 7—8, 1967, p. 83.

[29] Lobaci Jucenko, M. B., *Despre pregătirea cadrelor de ingineri-pedagogi*, „Politehniceskoe obucenie" nr. 6, 1959, p. 75—77.

[30] A. S. Linda, *Pregătirea profesorilor prin disciplinele tehnice și agricole*, „Politehniceskoe obucenie" nr. 9, 1959, p. 46—50.

[31] Nicolae Apostolescu, *Legarea școlii cu producția și cerințele pregătirii cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie", anul IX, nr. 3, 1960, p. 33.

[32] Dumitru Cojocaru, *Viitori maiștri-instructori*, „Învățămîntul profesional și tehnic", nr. 4, 1966, p. 58—59.

[33] Marius Groppoșilă, *Activitățile practice — mijloace eficiente în orientarea școlară și profesională*, extras din „Revista de pedagogie", anul XIX, nr. 7, iulie, 1970.

recomandă organizarea unei acțiuni convergente din partea tuturor factorilor structurali din domeniul mijloacelor (familia, unitatea de muncă industrială, organizațiile de tineret etc.). c) Condițiile tehnice-materiale sînt în funcție și de cerințele esențiale și de mijloacele de realizare psihopedagogice — de formele, metodele și procedeele folosite, de planurile și programele școlare desfășurate etc.

Iată, într-o expunere succintă, cerințele și mijloacele de realizare a pregătirii tehnico-productive a elevilor din învățămîntul de cultură generală, care, prin natura lor, se află într-o legătură organică, într-o permanentă interacțiune, interdependență, formînd o macrostructură complexă (psiho-socio-pedagogică), dinamică și unitară, deci un SISTEM conceptual și de acțiune — un instrument operațional. Așadar, „pedagogia muncii integrată în procesul de învățămînt" [34] este o necesitate, iar prin pregătirea tehnico-productivă — ca obiect de învățămînt — devine o realitate, integrîndu-se în „sistemul științelor muncii" [35].

[34] Costin Ștefănescu, dr. Petre Bărbulescu, Valentina Vișan, *Pedagogia muncii intregrată în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" anul XX, nr. 5, 1971.

[35] Vladimir Krasnaseschi, *Orientări în științele muncii*, Colecția Psyché, Editura științifică, București, 1971, p. 121—133.

Ing. CONSTANTIN VULCAN
Inspector școlar, Cluj

Metode de predare folosite la lecțiile de instruire practică

Eficiența lecțiilor de practică depinde în mare măsură și de metodele de învățămînt folosite. Alegerea unei metode sau a alteia depinde de scopul și de tipul lecției, de conținutul ei, de vîrsta și de nivelul de pregătire a elevilor, de gradul de dotare a atelierului și de particularitățile procesului tehnologic, de locul unde se organizează lecțiile.

Predarea metodică impune alegerea judicioasă a metodei și a procedeelor celor mai potrivite la fiecare lecție și etapă a lecției, după criteriile de mai sus, eliminîndu-se tendința de uniformizare a lecțiilor, care duce la monotonia predării, tendințele de rutină și de șablonizare, care abat atenția elevilor de la lecții, în loc să stimuleze munca independentă, dezvoltarea inițiativei, iscusinței elevilor, dezvoltarea gîndirii în cadrul fiecărei lecții și operații.

Definind metoda de învățămînt ca mijlocul, calea, modul de lucru folosit de maistrul-instructor și de elevi, prin care elevii își însușesc cunoștințe, își formează priceperi, deprinderi, își dezvoltă aptitudinile practice de lucru, la lecțiile practice se folosesc următoarele metode de învățămînt :

Expunerea verbală a cunoștințelor este metoda prin care maistrul-instructor comunică și explică elevilor, pe înțelesul lor, tema nouă din programa școlară, în cadrul instructajului introductiv sau în cursul instructajului curent, la începerea executării unei piese complexe sau la descrierea unei scule, unui dispozitiv, unei mașini-unelte, instalații sau unui aparat de verificare.

Expunerea verbală poate îmbrăca la instruirea practică trei forme : povestire, explicație și descriere.

La clasele școlii generale, povestirea se recomandă a fi folosită cînd se vorbește despre : evoluția procedeelor de muncă, evoluția mașinilor-unelte, dezvoltarea producției, a industriei, a perfecționării tehnice, aplicarea unor legi ale fizicii, chimiei la mașini, viața unor mari creatori ai tehnicii.

Povestirea trebuie să redea faptele în mod just, științific, iar concluziile la care se ajunge să fie educative.

Explicația dezvăluie principiile de funcționare și de folosire a sculelor și mașinilor-unelte, comanda și reglarea lor, caracteristicile de construcție.

Descrierea dezvăluie elevilor părțile geometrice ale pieselor, modelelor sau desenelor, dimensiuni, netezirea suprafeței, toleranțe, elementele de tăiere și fixare a sculelor, părțile componente ale mecanismelor mașinilor-unelte și dispozitivelor de fixare, elementele componente ale procesului de muncă și mișcările necesare pentru executarea fazelor și operațiunilor.

Indiferent ce formă îmbracă expunerea, ea trebuie să fie sistematică, clară, concisă, științifică, să folosească terminologia tehnică (comparată mereu cu tehnologia uzuală din producție), să se desfășoare după un plan pregătit în prealabil, care să asigure o succesiune logică a cunoștințelor în timpul relativ scurt ce-l are la dispoziție propunătorul și să aibă un caracter cît mai practic, evitînd repetarea

unor explicații primite de elevi la obiectele de cultură tehnică (electrotehnică, desen, tehnologia meseriei, studiul metalelor, al materialelor, al organelor de mașini sau alte discipline).

Pentru ca expunerea să fie accesibilă elevilor, vorbirea trebuie să fie corectă, termenii tehnici explicați și eventual scriși pe tablă, frazele simple.

Demonstrația, față de expunerea verbală la lecțiile de instruire practică, prezintă o importanță deosebită, întrucît maistrul-instructor prezintă elevilor obiectele (piese, scule, modele, mașini-unelte), în realitate sau imaginea lor în desen, pe tablă sau prin documentația tehnologică și însuși procedeul de muncă.

Prezentarea pieselor se poate face sub forma pieselor model, întregi sau secționate, sau pe faze de lucru.

Prezentarea sculelor și mașinilor-unelte se poate face direct sau prin machete, miniaturi, fotografii, filme, diafilme, scheme funcționale. Procedeele de proiectare prin filme, diafilme și fotografie sînt foarte recomandabile în arătarea procedeului de muncă pe faze și operații și a modului de mînuire a sculelor.

Pentru realizarea demonstrației directe, care nu trebuie să lipsească de la nici o lecție, maistrul-instructor trebuie să-și pregătească din timp sculele, schițele, materialul, mașinile-unelte, să explice procedeul, arătînd în etape modul de execuție în ritm încetinit, descompus în elementele sale, în așa fel încît să fie văzut de către toți elevii. Procedeul respectiv îl va repeta cu 2—3 elevi sau el însuși, dacă constată că elevii nu l-au înțeles, după care îl va executa în ritmul de producție.

Metoda demonstrației va fi îmbinată tot timpul cu explicația și cu descrierea procedeului de muncă.

Prin folosirea demonstrației de către maistrul-instructor, elevii au posibilitatea să vadă mișcările, mînuirea uneltelor, fazele și operațiile care compun procesul de muncă, succesiunea lor. Din această cauză, demonstrația trebuie să reușească întotdeauna, altfel dăunează autorității maistrului-instructor. Elevii vor fi puși să repete demonstrația, verificările verbale nefiind suficiente, procedeu întîlnit la mulți maiștri-instructori.

La demonstrarea cu materialele intuitive, maistrul-instructor va alege astfel materialele (sau și le va confecționa), încît să susțină intuitiv expunerea verbală despre fenomenele, despre procesul de muncă sau despre sculele, instalațiile și mașinile-unelte ce se studiază. Materialul intuitiv, ca model în stare de funcționare, creează, față de alte modele statice, imaginile și noțiunile cele mai clare și exacte. De asemenea, procesul tehnologic în diferite meserii, pe faze și operații, așezate pe panouri, creează reprezentarea transformărilor pe care le suferă materialul pînă la piesa finită (de exemplu, panoul cu procesul tehnologic de execuție a unei rame de ferăstrău, a unui compas, a unui clește etc.). Realizarea unor machete (piese, mașini, instalații la scară mică) cu posibilități de simulare a unor defecte sau cu posibilități de reglare, remedieri etc. constituie materiale intuitive care măresc interesul elevilor în cunoașterea construcției și a funcționării instalației respective.

În atelierul-școală mai pot fi folosite colecții de scule, materiale, planșe, tablouri, tabele cu date și caracteristici ale unor materiale, filete, mașini-unelte etc.

Oricare ar fi materialul didactic intuitiv, el trebuie să demonstreze caracteristicile esențiale, să fie folosit la timpul potrivit și să fie vizibil de la distanță. El poate fi arătat înainte de expunere, stimulînd spiritul de observație al elevilor,

atenția și gîndirea lor, în timpul expunerii sau după expunere, aceasta în funcție de nivelul de pregătire a clasei.

În lumina modernizării învățămîntului, în general, și a predării în special, în atelierele școlare se folosesc din ce în ce mai mult proiecțiile cu epidiascoape, sau cu diascoape. În acest caz, diapozitivele și diafilmele confecționate prin fotografiere sau desenarea pe peliculă sau pe plăci transparente ne dau posibilitatea măririi imaginilor sculelor, mașinilor-unelte și a procedeelor de muncă, ceea ce asigură o vizibilitate mai bună din partea elevilor.

Proiecția epidiascopică ne dă posibilitatea proiectării schemelor din manuale, cărți, reviste sau a obiectelor direct așezate pe masa aparatului de proiecție, ușurînd astfel expunerea maistrului-instructor.

Proiectarea sub cele trei forme (diapozitiv, diafilm, imagini din manual) este o proiectare statică. Filmul didactic cu lung metraj, proiectat cu aparate cinematografice, prezintă proiecții dinamice, animate, fiind un material didactic foarte intuitiv, mai ales pentru prezentarea obiectelor mici, chiar microscopice, sau a instalațiilor foarte mari sau ultramoderne, cum sînt strunguri carusel, mașini de găurit radiale, aparate de sudură automată, mașini-unelte automate etc. ce nu se găsesc decît în întreprinderi sau în laboratoare.

Folosirea aparatelor de proiectare statică sau dinamică impune maistrului-instructor o pregătire prealabilă, atît în ce privește conținutul filmelor, diafilmelor și diapozitivelor, cît și în ceea ce privește mînuirea aparatelor, pentru a putea face expunerile necesare suplimentare, pentru a se opri să facă recomandări sau alte demonstrații, intervenții, conversații cu elevii etc.

În operațiunile de lăcătușărie manuală sau mecanică, operațiuni ca trasarea, pilirea, găurirea, măsurarea, descrierea mașinilor-unelte de prelucrare etc., pot face obiectul demonstrării lor prin proiectare, fără însă să se limiteze folosirea și a altor materiale demonstrative sau demonstrarea de către maistrul-instructor, care trebuie să însoțească proiectarea.

Folosirea tablei ca mijloc de demonstrare în atelierul-școală va fi mai redusă, maistrul avînd, după cum s-a arătat, mult mai multe alte mijloace de demonstrare și mai eficiente. Totuși, reprezentarea schiței piesei pe tablă, a unei scheme, folosind creta albă și colorată, ajută la înțelegerea executării unei piese sau a funcționării unui dispozitiv, a unei mașini-unelte. Desenele, schemele trebuie să fie exacte, estetic executate, contribuind la educarea elevilor.

În nici un caz existența tablei în atelier nu trebuie să reducă preocupările maistrului-instructor în folosirea celorlalte mijloace de demonstrare, în confecționarea materialelor intuitive, funcționale, și în propria sa demonstrare a procesului de muncă.

Conversația este o altă metodă de învățămînt ce poate fi folosită la lecțiile practice. Este bine ca explicația și chiar demonstrația să fie întrerupte de întrebări și răspunsuri care alternează între elevi și profesor. În afară de folosirea ei în cadrul comunicării noilor cunoștințe, se utilizează și la verificarea, fixarea și repetarea cunoștințelor și deprinderilor predate. Conversația trebuie astfel orientată, încît să nu consume din timpul de predare care și așa este redus. Se va folosi numai atunci cînd elevii au cunoștințe anterioare de la clasă sau experiență practică observativă sau de muncă la operația studiată. Întrebările profesorului vor fi dinainte pregătite, ele trebuind să stimuleze gîndirea elevilor, să fie clare

și precise, să fie adresate întregii grupe, să nu sugereze răspunsul sau să fie o simplă confirmare cu *da* sau o infirmare cu *nu*.

Îmbinarea metodelor expuse pînă acum (expunerea, demonstrarea, conversația) asigură o lecție activă, înviorează învățarea, mărește interesul și atenția elevilor, maistrului-instructor, putînd cunoaște în orice moment eficiența predării și nivelul de însușire și pregătire a elevilor.

Exercițiul. Scopul activității practice în atelierul-școală este executarea conștientă și repetată a unor operații în vederea formării unor priceperi și deprinderi de muncă care să ducă la un anumit grad de automatizare a activității de muncă, să ușureze apoi integrarea elevului în viață, în producția de bunuri, în profesiune.

Exercițiul dezvoltă totodată și trăsăturile de voință și de caracter, hărnicia, disciplina în muncă, exigența, simțul de răspundere, ordinea, stăpînirea de sine etc.

Așadar, la lecțiile practice în atelierul-școală exercițiul constituie o metodă deosebit de importantă de învățămînt, în formarea elevilor atît instructivă, cît și educativă. Exercițiile pot fi introductive, cînd elevul execută lucrarea de exercițiu imediat după demonstrarea maistrului-instructor, frontal cu toată grupa (aceleași mișcări, în același timp și în ritm bine determinat). Exercițiile pot fi de bază, cînd elevul individual (independent) își îndeplinește lucrarea. De aceea, maistrul-instructor trebuie să organizeze bine exercițiile elevilor, întrucît acestea acoperă aproape tot timpul de lucru afectat prin planul de învățămînt.

Organizarea exercițiilor se face printr-o bună planificare și alegere a lucrărilor practice încă de la începutul anului școlar, pe întreaga durată și pentru întreaga programă (pe trimestre, teme, lecții). Lucrările alese pentru exersare trebuie să asigure o succesiune gradată și sistematică a exercițiilor de la ușor la greu, de la simplu la compus, o varietate cît mai mare în vederea evitării uniformității, eliminării plictiselii prin repetare, menținerii interesului și atenției treze a elevilor.

Lucrările cu caracter creator, cu caracter util productiv, dezvoltă mai mult aptitudinile elevilor, interesul lor și activizează mai mult spiritul de independență al acestora. Elevii, la începerea exercițiului, trebuie să cunoască toate regulile, normele care stau la baza lucrării, să cunoască de asemenea principiile teoretice, scopul exercițiului și procedeele de lucru. Toate acestea vor fi explicate și controlate de către maistrul-instructor, dar elevul va trebui el însuși să-și formeze deprinderi de autocontrol în muncă, prin formarea capacității de a-și aprecia calitatea lucrării prin simțurile sale și cu instrumentele de măsură, de a stabili greșelile pe care le-a făcut și modul lor de îndreptare.

Maiștrii-instructori vor evita desfășurarea unor exerciții practice executate mecanic, fără explicarea normelor de calitate și precizie, fără explicarea scopului lucrării, a greșelilor ce pot fi făcute, a modului lor de descoperire și de remediere. De asemenea, se va fixa durata exercițiilor în așa fel ca ele să aibă continuitate, fără însă să se repete prea des același exercițiu, știind că uniformitatea obosește elevul. Normarea lucrărilor pe care le execută elevii realizează aceste cerințe și îi obișnuiește pe aceștia cu continuitatea și cu durata bine determinată în timp.

Adesea, unii maiștri-instructori „exercitează" pilirea plană multe săptămîni din an, în dauna unor alte operațiuni de pilire (curbă, profilată etc.) sau a altor operațiuni care adesea sînt numai exemplificate, nu exercitate (îndoirea, îndreptarea, găurirea, lipirea etc.). Aceasta se datorește unei planificări necorespunză-

toare a lucrărilor pe operații, nepregătirii materiale a lecțiilor în măsură suficientă, lipsei de dotare cu scule și dispozitive cît mai variate a atelierelor școlare.

Vizitele și excursiile în întreprinderi, bine organizate și dotate tehnic, lărgesc orizontul de cunoștințe tehnice al elevilor, măresc interesul lor pentru activitatea în producție, pot duce la cunoașterea unor metode de muncă și a unor utilaje perfecționate ce nu se găsesc în atelierul-școală. Este evident însă că vizita nu poate înlocui munca productivă care ar fi bine să se desfășoare chiar în aceste întreprinderi, mai ales în anii finali ai școlarității și considerăm că simplele plimbări prin halele întreprinderii duc la o „vizionare" de la distanță a muncii și nu realizează buna educare a elevilor pentru muncă. Optăm pentru vizitele tematice, demonstrative ale unor procedee de muncă înaintată, pregătite dinainte, atît teoretic, cît și practic.

Vizitele „protocolare" în întreprinderile tutelare se vor face numai la începutul anului școlar, în scopul cunoașterii și formării legăturii școală-întreprindere, familiarizării elevilor cu activitatea productivă a uzinei, urmărindu-se mai mult aspectele educative.

Enumerarea de mai sus a cîtorva metode de predare folosite la lecțiile de instruire-practică dau posibilitatea maiștrilor-instructori să asigure lecții eficiente, variate, combinînd metode și procedee cît mai multe în cadrul aceleiași lecții, ca să adapteze lecția la nivelul de vîrstă al elevilor și al condițiilor material-școală.

Pentru a demostra cum maistrul-instructor trebuie să aleagă din varietatea metodelor existente pe cea indicată, care să asigure munca independentă a elevilor și formarea unor deprinderi practice, să luăm de exemplu tema *Găurirea metalelor*, prevăzută în trimestrul al II-lea la clasa a VII-a și la clasa a IX-a la lucrări de lăcătușărie, la lucrări de strungărie și în anul I de la școlile profesionale și de la liceele industriale cu aceste specialități.

La această operație, elevilor trebuie să li se dea următoarele cunoștințe: definiția operației de găurire, clasificarea găurilor, burghielor, caracterizarea fiecărei categorii și utilizarea diferitelor burghie, alegerea diametrului în funcție de destinația găurilor, elementele geometrice ale burghiului, mașini de găurit portabile și de banc. Principiul de funcționare a mașinilor-unelte de găurit. Metode noi de găurire. Protecția muncii la operația de găurire. Elevii vor executa practic diferite lucrări de găurire la piesele confecționate anterior sau în cadrul acestei teme prin diferite procedee — în vederea formării deprinderilor de muncă.

Evident că lecția permite folosirea *mai multor metode* în diferitele etape ale ei. În cadrul instructajului introductiv, folosind cunoștințele anterioare ale elevilor despre găurirea în lemn, îmbinîndu-se *metoda conversației* cu *explicația* și *povestirea*, se ajunge la prelucrarea pieselor în metal, descriindu-se diferite găuri, sculele (burghiele) folosite, elementele geometrice, alegerea diametrelor, părțile componente.

La prezentarea sculelor și găurilor *expunerea are caracter descriptiv*, la arătarea principiului de funcționare a mașinilor de găurit *expunerea este mai explicativă*, fiind necesare unele referiri la cunoștințele de fizică și de mecanică. Explicații mai ample sînt recomandate și în expunerea unor metode de găurit moderne, cum sînt electrotehnologia și laserul.

Oricît ar fi însă expunerile de convingătoare, la lecțiile practice *metoda demonstrației* este necesar a fi folosită pe tot parcursul lecției.

Astfel, elevilor li se vor prezenta în realitate diferite feluri de burghie, iar în caz că acestea lipsesc se vor prezenta planșe didactice cu sculele respective și operațiunea de găurire. De asemenea, elevilor li se vor prezenta diferite categorii de mașini de găurit de mînă (portabile) și de banc, iar pe planșă mașini cu coloane și radiale, strungurile ca unealtă de găurire, metodele de găurire prin scîntei electrice și prin laser.

Este bine ca fiecare atelier să fie dotat cu diafilmul „lăcătușăria", prezentîndu-se partea privitoare la găurire.

Predarea în acest fel a acestei teme impune, după cum se vede, o bună dotare a atelierului. Lipsa materialelor demonstrative creează goluri în cunoștințele elevilor și în formarea deprinderilor practice, care rămîn la nivelul meșteșugăriei, departe de cerințele tehnicii moderne.

La demonstrare se va folosi și schița lucrării, cuprinzînd cotele găurii (diametru, lungime, pozițiile găurii), care este necesar să fie arătată pe tablă sau prin documentații tehnologice, în vederea trasării găurii și în prezentarea procedeului de lucru.

Maistrul va arăta, practic, cum se trasează poziția găurii pe baza schiței, alegerea burghiului corespunzător, diferite procedee de găurire ca : găurirea prin forjare, găurirea cu priboiul, găurirea cu burghiul montat la mașină portabilă cu angrenaje, la mașină portabilă de găurit electrică sau cu aer comprimat și la mașina de banc sau cu coloană cu acționare electrică.

În fiecare caz, va demonstra modul de prindere a piesei și burghiului în dispozitiv, regimul de lucru și reglarea mașinilor, dînd explicații tot timpul asupra centrării corecte a piesei și burghiului, asupra greșelilor ce pot fi comise, care duc la rebutarea piesei, asupra accidentelor posibile și a măsurilor ce trebuie luate spre a le preîntîmpina. Va demonstra și explica concomitent necesitatea și modul de răcire, problemele de calitate a execuțării găuririi, ascuțirea burghielor, controlul calității și dimensiunilor găurii.

După ce pune 2—3 elevi să repete cele arătate, trece *la exercițiul de găurire* și la *munca independentă* a elevilor în cadrul instructajului curent. Metoda exercițiului la lucrări practice impune pregătirea din timp a materialului și sculelor ce vor servi la exercițiu. De cele mai multe ori, dotarea nu permite ca toți elevii să lucreze concomitent la găurirea cu mașini de banc (atelierul școlar ar necesita 10—15 mașini de găurit). De aceea, exercițiul se va desfășura pe echipe de elevi, prin rotație. Astfel, o echipă de 2—3 elevi execută lucrări de găurire prin forjare, altă echipă cu ciocanul și priboiul, altă echipă cu mașina portabilă cu angrenaje, cu mașina electrică sau cu aer comprimat, iar altă echipă la mașinile de găurit de banc sau coloană. Exersarea e bine să se facă la început pe materiale neutile și apoi pe cele utile ; la mașini-unelte este necesară mai mult prezența maistrului, fără să uite însă și de celelalte echipe. În tot acest timp, demonstrațiile suplimentare și explicațiile individuale sînt obligatorii din partea maistrului-instructor.

În cadrul instructajului de încheiere (ultimele 15—20') maistrul-instructor va analiza lucrările efectuate, *descriind* diferitele lucrări bine executate, confruntîndu-le cu modelul (din nou deci demonstrație), *expunînd* greșelile efectuate și *explicarea cauzei* lor și a măsurilor de îndreptare în viitor, spre a nu se produce rebuturi, deteriorări ale sculei sau mașinii de găurit.

Este bine ca la această lecție elevii să facă și o *vizită* într-o întreprindere, unde pot să vadă mașini-unelte și procedee de găurire moderne, spre a-și completa cele învățate în atelierul-școală.

Este de la sine înțeles că maistrul-instructor care predă la clasa a VII-a va alege lucrări de găurire ca exercițiu mult mai ușoare ca la clasele a IX-a și a X-a sau ca la școlile profesionale (licee industriale), unde elevii au deja unele deprinderi formate anterior. Și celelalte metode (demonstrația, conversația, expunerea) sînt dozate corespunzător acestor clase, fără ca ele să lipsească chiar la clase cu nivel practic și teoretic mai ridicat. În școlile profesionale și licee industriale, unde găurirea se predă și la Tehnologia metalelor (la clasă), maistrului-instructor îi revine numai descrierea procedeului de muncă și demonstrarea celor expuse la clasă și în atelier. În acest caz, instructajul introductiv nu va depăși 30', restul timpului fiind folosit pentru muncă productivă și exercițiu.

Alături de metodele alese în predare, o deosebită importanță în activitatea practică au organizarea și pregătirea lecției din toate punctele de vedere, alegerea tipului lecției, structura ei și mai ales asigurarea din timp a condițiilor materiale ale atelierului-școală, în vederea unei activități productive, probleme ce vor fi tratate în numerele următoare.

lecția-experiment

În acest număr continuăm prezentarea unor variante de lecții la socialism științific, literatură română, matematică. Variantele de lecții preced susținerea temelor respective la clasă. Invităm cadrele didactice să ne trimită observații, sugestii și să prezinte și alte variante de lecții (experimentale).

Lecția „Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate"

Prof. MARIA BULZ
Liceul „C. A. Rosetti", București

În conformitate cu programa analitică pentru anul școlar 1971/1972, lecția *Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate* urmează după ciclul de lecții referitoare la caracterizarea generală a modului de producție socialist și a unor procese social-economice din țara noastră, precedînd lecțiile care asigură cunoașterea mai profundă a legităților vieții economice socialiste, atît la scara națională cît și mondială.

Acest loc conferă lecției *Construirea socialismului multilateral dezvoltat* un rol de o deosebită importanță în sistemul de lecții de economie politică, în general, de economie politică a socialismului, în special. Astfel, această lecție are rolul să sintetizeze, în corelații noi, raportate la realitățile actuale ale țării noastre, cunoștințele însușite de elevi în lecțiile anterioare, să asigure, pe această bază, integrarea conștientă în sfera de noțiuni a elevului a unui concept nou — societatea socialistă multilateral dezvoltată — și, ca urmare, să formeze cadrul teoretic necesar pentru lecțiile viitoare.

Totodată, lecția mai sus-amintită, asigurînd cunoașterea pe o treaptă superioară a unor laturi principale ale construcției și dezvoltării în perspectivă a economiei noastre socialiste, contribuie la cultivarea sentimentului patriotic și a umanismului socialist.

Această lecție, mai mult ca oricare alta, angajează personalitatea spirituală a elevului, atît în calitatea sa de viitor participant activ, încărcat de răspundere socială, la construirea societății socialiste multilateral dezvoltate, cît și în calitatea sa de beneficiar al acestei societăți.

Realizarea acestui rol complex pe care îl are lecția *Construcția socialismului multilateral dezvoltat* în formarea conștiinței socialiste a elevilor depinde însă și de metodele și procedeele didactice folosite în desfășurarea ei la clasă. Această lecție poate fi concepută și organizată în moduri diferite. În cele ce urmează, vom încerca să prezentăm, în linii generale, posibilitățile de realizare la clasă a acestei lecții, în condiții obișnuite.

Ținînd seama, pe de o parte, de scopul ei fundamental — și anume — cunoașterea de către elevi a esenței noii etape istorice de dezvoltare a socialismului în țara noastră — și, pe de altă parte, de necesitatea asigurării funcției ei formative, lecția respectivă poate fi concepută și desfășurată la clasă ca o lecție de sinteză, cu momente parțiale de transmitere de noi cunoștințe, într-un sistem metodic problematizant.

Reușita acestei lecții este condiționată deci nu numai de pregătirea profesorului, ci și de pregătirea elevilor. Aceștia primesc, în ora de clasă premergătoare lecției respective, anumite sarcini de studiu individual ca: a) revederea lecțiilor învățate cu privire la modul de producție socialist — reactualizîndu-și noțiunea de formațiune socială; b) revederea acelor părți din documentele de partid și de stat folosite în predarea lecțiilor anterioare — împrospătîndu-și cunoștințele privind dezvoltarea unor ramuri principale ale economiei

noastre naționale etc. Totodată, elevii sînt obligați să aibă cu toții asupra lor un anumit document de partid în care este definită societatea socialistă multilateral dezvoltată, ca, de pildă, expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu — *Semicentenarul glorios al Partidului Comunist Român.*

Lecția *Construcția socialismului multilateral dezvoltat* este organizată pe baza unui plan tematic ale cărui părți principale sînt : 1) Orînduirea socialistă — perioadă istorică îndelungată de trecere la comunism, 2) Locul istoric al etapei făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate în evoluția socialismului în țara noastră, 3) Principalele direcții ale dezvoltării economico-sociale a țării noastre în etapa actuală.

Lecția începe cu discuții pregătitoare referitoare la importanța ei pentru cunoașterea științifică de către elevi a realităților actuale economice și sociale din țara noastră, după care se trece la prezentarea citatului următor — luat ca bază în desfășurarea lecției :

Noua etapă istorică de dezvoltare a societății noastre, care va cuprinde, probabil, cîteva cincinale, este etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Esența acestei etape rezidă în : construirea unei economii avansate... [1].

Conținutul de idei al acestui citat este prelucrat prin formularea de întrebări și răspunsuri, al căror grad de dificultate sporește treptat, vizînd problemele din planul lecției. Astfel, se începe cu întrebări mai ușoare privitoare la : denumirea noii etape istorice de dezvoltare a societății noastre, durata acestei noi etape, momentul istoric în care ea a fost precizată pe plan teoretic etc. Răspunsurile la aceste întrebări nu comportă dificultăți din partea elevilor și au rolul să dezvolte încrederea acestora în puterea lor de cunoaștere. Pe această bază, se trece la întrebări mai dificile, al căror răspuns nu se mai găsește direct în acest citat, deși citatul respectiv îl presupune. O asemenea întrebare-problemă este :

> *Din citatul prezentat reiese că făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate este o nouă etapă istorică în dezvoltarea societății noastre, ceea ce înseamnă că există și alte etape ale acestei dezvoltări. Pe baza cunoștințelor din lecțiile anterioare, arătați care sînt aceste etape ?*

În general, elevii formulează părți ale răspunsului implicat în această întrebare-problemă. De aceea sînt necesare unele întrebări intermediare, precum și unele completări pentru a se obține răspunsul integral și anume : dezvoltarea societății socialiste în țara noastră parcurge : perioada de trecere de la capitalism la socialism, etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și etapa înfăptuirii treptate a societății comuniste. Așadar, orînduirea socialistă străbate în evoluția sa istorică mai multe etape, în care se produc transformări radicale în viața economică, socială, politică și culturală. Clasicii marxism-leninismului, vorbind despre ea ca despre o perioadă de tranziție la comunism, au arătat că edificarea socialismului presupune o perioadă istorică relativ îndelungată.

Ținîndu-se seama de faptul că perioada de trecere de la capitalism la socialism a constituit obiectul unor lecții anterioare, în lecția de față se vor reactualiza doar unele laturi ale acesteia, necesare pentru a contura mai clar esența, conținutul etapei societății socialiste multilateral dezvoltate.

Pentru aceasta se vor formula mai întîi întrebări cu caracter reproductiv cu privire la : durata perioadei de trecere de la capitalism la socialism în țara noastră, necesitatea acestei perioade, principalele procese social-economice care au avut loc în această perioadă în țara noastră etc. În cadrul acestor cunoștințe reactualizate poate fi formulată următoarea întrebare-problemă :

> *Arătați în ce constă formarea economiei socialiste unitare în țara noastră, ca expresie a interacțiunii între forțele de producție și relațiile de producție ?*

Elevii cunosc încă din prima lecție de economie politică a socialismului teza unității dintre forțele de producție și relațiile de producție socialiste. Ideea acestei unități a continuat să fie prezentă și în celelalte lecții, completîndu-se cu elemente noi. În lecția actuală este însă necesar ca ei să prezinte în mod sintetic ce înseamnă economie socialistă unitară, să caracterizeze principalele ei laturi prin prisma acțiunii legii concordanței relațiilor de producție

1 Nicolae Ceaușescu, *Semicentenarul glorios al Partidului Comunist Român*, Expunere la adunarea solemnă din Capitală, 7 mai 1971, Editura politică, 1971, p. 23.

cu forțele de producție, subliniindu-se teza cu privire la victoria deplină și definitivă a socialismului în țara noastră (a se vedea Manualul de Economie politică, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 244—245).

Urmărindu-se stimularea gîndirii independente a elevilor prin efectuarea de către ei a unor corelații mai profunde între cunoștințele însușite, se trece la rezolvarea unei noi probleme-întrebări și anume :

Victoria deplină și definitivă a socialismului în țara noastră a însemnat încetarea dezvoltării acestuia și trecerea la comunism ?

Din răspunsurile multiple date de elevi sînt reținute acele răspunsuri care conțin pe „nu" cu argumentele corespunzătoare : experiența țării noastre, ca de altfel și a altor țări socialiste, ne arată că după victoria noii orînduiri nu este posibilă trecerea imediată la comunism; după victoria sa deplină și definitivă, socialismul se prezintă superior față de capitalism pe multe planuri — mai ales în domeniul relațiilor de producție — dar el nu a lichidat în totalitate racilele moștenite de la vechiul mod de producție (de exemplu, în țara noastră se mai păstrează unele rămășițe din vechea structură a producției, din atitudinea oamenilor față de muncă, față de societate etc.).

În încheierea acestei discuții se subliniază ideea că lichidarea rămășițelor vechiului mod de producție și realizarea la un nivel superior a tuturor obiectivelor economice, social-politice și culturale ale socialismului fac necesară continuarea dezvoltării lui pe o treaptă mai înaltă. Cu această idee se face trecerea la un nou moment al lecției, în care se readuce în planul mental al elevilor conceptul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, concept ce desemnează o nouă etapă istorică în evoluția socialismului în țara noastră.

Explicarea esenței acestei etape istorice se face cerîndu-se elevilor să urmărească, în continuare, citatul prezentat la începutul lecției, să desprindă — pe baza noțiunilor teoretice cu privire la structura formațiunii sociale și la interdependența elementelor ei componente — principalele trăsături și procese pe care le cunoaște societatea socialistă în noua etapă de dezvoltare. În acest sens, atenția elevilor poate fi concentrată prin intermediul unei probleme-întrebări mai generale și anume :

Pe baza cunoștințelor despre formațiunea socială, pe care le regăsiți în citatul de față, arătați în ce constă caracterul legic și multilateral al dezvoltării societății socialiste în noua sa etapă istorică.

Răspunsurile date de elevi, cuprinzînd o latură sau alta a esenței etapei făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate — așa cum reiese ea din citatul respectiv — sînt raportate apoi la unele noțiuni mai vechi ale elevilor, redescoperite acum de ei, cum sînt : forțe de producție, relații de producție, suprastructură ș.a.m.d. Aceste noțiuni, care desemnează laturi esențiale ale formațiunii sociale sînt privite în interdependența lor, cerîndu-se elevilor să reliefeze : interacțiunea dintre forțele de producție și relațiile de producție socialiste, dintre baza economică socialistă și suprastructura socialistă, precum și interacțiunea dintre diferitele elemente componente ale acestora.

În concluzie, se arată că făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră este o cerință obiectivă de continuare pe un plan superior a realizărilor obținute în perioada de pînă acum și, totodată, un proces complex de creare a condițiilor pentru satisfacerea mai deplină a nevoilor tuturor membrilor societății, după care, apoi, se va putea pune problema trecerii la o nouă etapă superioară acesteia și anume la etapa înfăptuirii treptate a comunismului.

După precizarea esenței și, pe această bază, a locului istoric al etapei societății socialiste multilateral dezvoltate, se poate trece la prezentarea principalelor direcții ale dezvoltării țării noastre în etapa respectivă. În această prezentare, accentul cade pe procesele economice, fără a diminua însă importanța celorlalte procese.

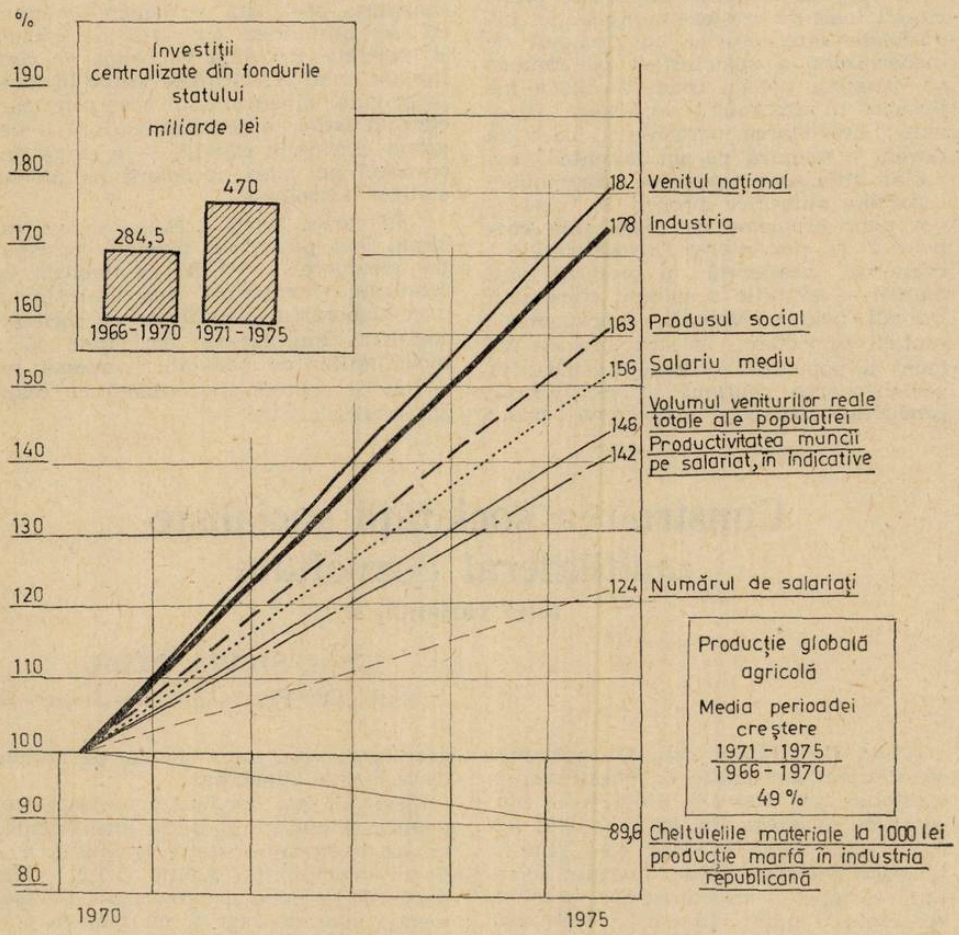
Elevii sînt solicitați ca, pe baza cunoștințelor anterioare și a celor noi cu privire la esența noii etape istorice, să caracterizeze principalele direcții în care se dezvoltă țara noastră în prezent. Sfera acestor cunoștințe trebuie însă lărgită atît prin noi corelații de sinteză în cadrul informației privind unele procese studiate (industrializare socialistă, dezvoltarea intensivă și multilaterală a agriculturii etc.), evitîndu-se

repetarea inutilă a unor date, cît și prin integrarea altor date noi, combinate, mai bogate în semnificație.

Realizarea acestui lucru este mult ușurată dacă lecția este însoțită de un material didactic corespunzător, mai concentrat și care să permită urmărirea simultană a diferitelor procese economice în perspectiva desfășurării lor. Așa, de pildă, principalii indicatori economici și sociali cu ajutorul cărora exprimăm laturi ale proceselor respective să fie prezentați în mod sintetic, grupați fie după natura lor (indicatori de nivel, indicatori de structură etc.), fie după ramura de activitate la care ei se referă (industrie, agricultură, știință și învățămînt ș.a.m.d.).

Pentru exemplificare, va fi prezentat graficul *Principalii indicatori ai dezvoltării economiei naționale în perioada 1971—1975.*

Cu ajutorul materialului ilustrativ, elevii sînt orientați să sesizeze creșterile de ordin cantitativ, cît și schimbările de ordin calitativ ce au loc în desfășurarea unor procese social-economice din țara noastră. Ei sînt puși să citească și să interpreteze datele cuprinse în aceste materiale ilustrative, să sublinieze trăsăturile noi care au apărut în dezvoltarea țării noastre, potrivit noii etape



Principalii indicatori ai dezvoltării economiei naționale, în perioada 1971 - 1975

pe care o parcurge. Elevii sînt astfel antrenați în formularea răspunsului la ultima întrebare-problemă a lecției :

Cunoscînd esența etapei făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, arătați care sînt direcțiile principale în care se dezvoltă economia noastră națională, în prezent și în viitor ?

Răspunsurile date de elevi sînt completate „din mers" și apoi sistematizate în așa fel, încît să se obțină o imagine sintetică a principalelor direcții de dezvoltare a României în actualul cincinal și în deceniile următoare ca de pildă : a) impetuoasa dezvoltare a forțelor de producție exprimată prin : ritmul înalt de creștere a producției industriale care, asociat cu procesul de modernizare a structurilor pe ramuri, va accentua poziția conducătoare a industriei în ansamblul economiei naționale ; dezvoltarea agriculturii, care va deveni o ramură cu un accentuat caracter intensiv ; creșterea contribuției cercetării științifice proprii la rezolvarea unor probleme de importanță economică și dezvoltarea învățămîntului ; creșterea accelerată a productivității muncii — condiție a sporirii eficacității întregii noastre activități economice ; mutații importante în structura de ramură a populației ocupate ș.a.m.d. ; b) perfecționarea continuă a relațiilor de producție socialiste exprimată prin : dezvoltarea și întărirea proprietății socialiste — de stat și cooperatiste ; dezvoltarea relațiilor de cooperare între întreprinderi, între toți oamenii muncii (de exemplu, extinderea relațiilor intercooperatiste, precum și a celor din sectorul cooperatist și din cel de stat ; adîncirea continuă a democrației socialiste ; perfecționarea metodelor de organizare, conducere și planificare a economiei ; aplicarea consecventă a principiului socialist de repartiție după cantitatea, calitatea și importanța socială a muncii etc.

Toate aceste transformări profunde în viața economică și socială a țării noastre determină schimbări corespunzătoare în suprastructura socialistă, în conștiința socialistă a oamenilor muncii, în atitudinea lor față de muncă și societate. România va ocupa, în continuare, unul din primele locuri în lume în privința dinamismului economic, parcurgînd astfel, în actualul cincinal — denumit cincinalul calității — o etapă importantă pe calea apropierii de nivelul statelor dezvoltate.

În partea finală a lecției se vor sublinia idei principale privind contribuția creatoare a P.C.R. la îmbogățirea tezaurului învățăturii marxist-leniniste, prin elaborarea conceptului de societate socialistă multilateral dezvoltată și a modalităților de realizare a acestei societăți în deplină concordanță cu realitățile țării noastre.

Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate

(altă variantă)

Prof. SILVIA DEDIU
Liceul „Dr. Petru Groza"-București

Lecția *Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate* se încadrează în capitolul care tratează problemele construcției socialismului în România, urmînd după teme în care s-au lămurit la clasă particularitățile apariției societății socialiste, caracteristicile bazei ei economice, industrializarea socialistă, dezvoltarea intensivă și multilaterală a agriculturii.

Beneficiem, deci, de un apreciabil fond aperceptiv, care s-a creat elevilor prin asimilarea unui mare număr de noțiuni de la lecțiile anterioare.

Elevii au mai dobîndit cunoștințe economice și politice și de la alte discipline, ca de exemplu istorie, geografie etc., de la învățămîntul politic U.T.C., din presă, de la radio și televiziune. De asemenea s-au deprins și cu tehnica studierii și căutării materialului bibliografic, deoarece pe parcursul întregului curs — dar mai ales la economia politică a socialismului — li s-a cerut trep-

tat și cu moderație să citească unele texte din clasici, să studieze principalele documente de partid și de stat.

Faptul că în toate liceele s-au creat deja sau sînt în curs de amenajare cabinetele de științe sociale ne permite să folosim un bogat material didactic (hărți, grafice, albume, diafilme ș.a.), cu care să putem ilustra și demonstra, peremptoriu, realizări sau perspective ale dezvoltării noastre.

Pentru toate aceste motive, atît în verificare cît și în transmiterea de noi cunoștințe (lecția avînd acest caracter mixt), vom folosi ca metodă de bază *conversația*, realizată prin tehnica euristică, prin inducție-deducție, prin demonstrație etc., adică printr-o gamă mai largă de procedee în conformitate cu fiecare parte constitutivă a lecției * și cu scopul instructiv-educativ pe care ni l-am propus. Acest scop îl constituie cunoașterea de către elevi a locului istoric al actualei etape de dezvoltare a țării noastre și înțelegerea importanței, conținutului și trăsăturilor ei. Totodată, ne propunem să realizăm adeziunea afectivă a elevilor față de politica economică a partidului și statului nostru, să le determinăm hotărîrea de a lupta pentru traducerea ei în viață.

Ținem să precizăm că pentru a putea folosi metoda conversației în vederea desfășurării unui permanent dialog viu cu clasa va trebui să cerem elevilor să-și reîmprospăteze unele cunoștințe dobîndite de ei la lecțiile anterioare. În același scop, le vom indica să revadă și o anumită bibliografie studiată de ei la aceste lecții [1].

Desfășurarea discuțiilor se va axa pe două coordonate principale, care vor forma chiar cele două puncte de bază ale planului lecției și anume :

A — Precizarea conținutului și locului istoric al construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în cadrul procesului revoluționar de edificare a comunismului în patria noastră, cu următoarele subpuncte : 1 — victoria deplină și definitivă a relațiilor de producție socialiste în patria noastră — condiția trecerii la o etapă calitativ superioară ; 2 — conținutul și durata procesului construirii societății socialiste multilateral dezvoltate ; însemnătatea sa istorică.

B — Analiza principalelor direcții ale programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și a importanței lor în ansamblul politicii economice a partidului și statului nostru, cu următoarele subpuncte :

1 — Lărgirea și perfecționarea bazei tehnico-materiale a socialismului : a) rolul științei în dezvoltarea forțelor de producție ; b) repartizarea rațională a mijloacelor de producție și a forței de muncă pe teritoriul țării ; c) îmbunătățirea structurii organizatorice a economiei (în ansamblu, pe ramuri, pe unități economice).

2 — Perfecționarea relațiilor de producție : a) caracterizarea relațiilor de producție în noua etapă ; b) îmbunătățirea structurii sociale ; creșterea rolului clasei muncitoare ; c) îmbunătățirea formelor repartiției după muncă și organizarea întregii noastre vieți sociale pe baza principiilor eticii și echității socialiste ; d) creșterea necontenită a nivelului de trai material și cultural — obiectiv suprem al politicii P.C.R.

3 — Îmbunătățirea și creșterea rolului suprastructurii : a) ridicarea nivelului de pregătire politico-ideologică a întregului popor ; b) perfecționarea cadrului instituțional al dezvoltării conștiinței socialiste și al participării fiecărui cetățean la rezolvarea treburilor obștești.

4 — Creșterea rolului director al partidului în conducerea întregii vieți economice și social-politice a țării noastre în etapa actuală.

Considerăm necesară notarea pe tablă a acestui plan numai treptat, pe măsura abordării și epuizării conținutului componentelor lui.

În prima oră (primele 45 de minute) vom dezbate problemele de la primul punct (A). În acest scop, vom valorifica cunoștințele acumulate de elevi la alte lecții de economie politică *(Modul de producție și laturile lui, Caracterizare*

---

* Lecția, deși formează un tot unitar, dată fiind densitatea cunoștințelor care trebuie transmise elevilor, dat fiind că metoda conversației consumă mai mult timp decît expunerea și că la majoritatea liceelor ora de clasă s-a redus la 45 minute, am opinat ca pentru fiecare din cele două mari părți ale ei să consacrăm cîte o oră de curs, adică să desfășurăm tema de-a lungul a 90 de minute.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, 1969, p. 14-15 ; Nicolae Ceaușescu, *Semicentenarul glorios al Partidului Comunist Român*, expunere la adunarea solemnă din Capitală din 7 mai 1971, Ed. politică, 1971, p. 22—46 ; Nicolae Ceaușescu, *Expunerea la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și activității politice și cultural-educative*, din 9 iulie 1971. Ed. politică, 1971, cap. III ; *Legea pentru adoptarea planului dezvoltării economico-sociale a R.S.R. pe perioada 1971—1975*", „Scînteia" din 22 oct 1971.

generală a modului de producție socialist ș.a.), dobîndite prin studierea documentelor de partid, prin presă, prin emisiunile de radio sau t.v. etc. Pe acest temei, ei ne vor putea răspunde documentat la întrebări ca de pildă : „Care sînt principalele transformări revoluționare, sociale și politice, înfăptuite de-a lungul perioadei de trecere în țara noastră ?", „Care este noul raport al forțelor de clasă la sfîrșitul perioadei de tranziție de la capitalism la socialism ?"

Astfel, îi vom determina pe elevi ca, din aproape în aproape, să ajungă singuri la înțelegerea și la formularea corectă a semnificației pe care a avut-o victoria deplină și definitivă a relațiilor de producție socialiste în țara noastră.

Tot prin dialogul cu elevii, vom sublinia și faptul că — deși superior pe multe planuri societății capitaliste — socialismul, în etapa imediat următoare perioadei de trecere, mai poartă încă pecetea vechii orînduiri. Elevii sînt în măsură să răspundă și la această problemă, dacă își vor fi însușit conținutul lecțiilor anterioare și bibliografia aferentă.

Uneori răspunsurile elevilor la toate aceste probleme vor fi stîngace, unele chiar greșite ; bineînțeles că va trebui să-i corectăm adesea sau să reformulăm noi ideile exprimate confuz. Desigur că ar fi mai ușor să le comunicăm noi, printr-o prelegere școlară, faptul că prin victoria deplină și definitivă a socialismului s-a încheiat numai prima etapă a construirii noii orînduiri, că pînă la edificarea comunismului mai avem de parcurs și alte etape, fiecare reprezentînd trepte de maturizare a forțelor și relațiilor de producție și a suprastucturii, că făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate este o etapă calitativ deosebită de cea anterioară, cu sarcini proprii, precise și nu o simplă prelungire a acesteia. Procedînd astfel, nu am reuși însă, să facem din elevii noștri un factor permanent activ al lecției, nu le-am forma gîndirea euristică, logică, creatoare, am neglija tocmai conținutul formativ al procesului de învățămînt.

Dimpotrivă, conducîndu-i pe elevi să descopere singuri conținutul actualei etape de dezvoltare a României socialiste și să facă referiri la durata și la însemnătatea acestei etape (conform documentelor de partid) îi deprindem nu numai să asimileze, ci să și stăpînească bine tehnica muncii intelectuale independente, metodele științifice de învățare pe care le vor folosi apoi tot restul vieții, pentru obținerea de noi cunoștințe.

Opinăm pentru încurajarea gîndirii creatoare a elevului, chiar și cu riscul unor erori care se vor manifesta în modul de a face conexiunile de rigoare, în formularea răspunsurilor. Aceste greșeli trebuie corectate pe loc, dar nu și sancționate cu o notă proastă, căci atunci elevii nu vor mai avea curajul să-și manifeste liber opiniile, gîndirea și astfel eficiența procesului instructiv-educativ ar fi mult diminuată.

Folosirea metodei conversației și a problematizării nu ne va scuti pe noi, profesorii, de a trage concluzii, dacă nu la fiecare subpunct al planului, cel puțin la cele două probleme de bază puse în discuție, care formează, de fapt, fiecare, obiectul uneia din cele două ore în care se desfășoară întreaga lecție.

Deoarece în prima oră a lecției transmiterea de noi cunoștințe are o pondere mai redusă față de cît va reprezenta acest proces în a doua oră, ne rămîne timp suficient să *proiectăm unul sau mai multe filme documentare*, privind, de exemplu, dezvoltarea chimiei sau a altei ramuri moderne a industriei sau privind dezvoltarea învățămîntului sau a muncii patriotice (alegerea o vom face și în funcție de posibilitățile de procurare a acestor scurt-metraje). Vom realiza astfel o unitate mai organică a celor două părți ale lecției, vom crea mai bine cadrul aperceptiv pentru tratarea și desfășurarea pe subpuncte a celei de-a doua probleme esențiale a planului : *principalele direcții ale programului de făurire a socialismului multilateral dezvoltat și însemnătatea lor în ansamblul politicii economice a partidului și statului nostru.*

În cea de-a doua oră (ultimele 45 de minute de fapt) în vederea asigurării continuității ideilor din planul temei (care trebuie să fie unitară) vom relua, la început, ideea conținutului etapei de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate, a însemnătății istorice a acestui proces, după care vom trece la dezvoltarea propriu-zisă a celei de-a doua componente a planului lecției.

Spre deosebire de prima parte, desfășurarea subpunctului *lărgirea și perfecționarea bazei tehnico-materiale a socialismului* (B_1) impune folosirea din plin a materialului documentar din cabinetul de științe sociale. Ne vom fixa asupra acelor hărți, grafice, fotografii etc., cu care vom putea ilustra mai convingător dinamica economiei noastre, ritmurile ei

înalte de creștere, tendința ei de modernizare și perfecționare continuă.

Simpla prezentare a acestui material didactic nu este suficientă ; se impune comentarea, interpretarea lui, care se pot realiza cu eficiență prin dialogul cu elevii, cu atît mai mult cu cît unele din aceste exponate au fost confecționate chiar cu ei, iar cei care nu au fost antrenați la executarea acestui material didactic au experiența utilizării lui de la alte lecții (*Industrializarea socialistă, Dezvoltarea intensivă și multilaterală a agriculturii*).

Cabinetele (județene, municipale, orășenești, sectoriale) de partid sînt foruri care ne pot sprijini cu competență, atît în conceperea, cît și în realizarea practică a acestor instrumente de lucru.

Tot pe linia folosirii materialului audio-vizual putem face apel la studioul de filme „Alexandru Sahia" sau la CEPECA, ca să obținem scurt-metraje sau diafilme, în care sînt prezentate aspecte inedite pentru elevi — ale dezvoltării bazei tehnico-materiale a socialismului (există un asemenea film documentar despre rentabilizarea agriculturii, extrem de interesant), ale perfecționării relațiilor de producție socialiste. Pentru vizionarea lor, se pot rezerva cîteva minute la sfîrșitul celei de-a doua ore consacrată temei *Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate*, deci în plus față de imaginile de film sau diafilm *proiectate la sfîrșitul primei ore.*

Pe acei elevi care se detașează net de colegii lor prin maturitatea de gîndire de care dau dovadă, prin interesul și perspicacitatea cu care participă la discuții, îi vom recompensa, firește, cu nota maximă și cu evidențierea lor specială, fapt care îi va mobiliza pe mai departe în muncă, în preocuparea de a-și ridica continuu nivelul de pregătire. Notele se pot pune cu aceeași judiciozitate și la sfîrșitul primei și la sfîrșitul celei de-a doua ore, după caz.

La finele celei de-a doua părți a lecției (*Principalele direcții ale programului făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate*) profesorul va trage, ca și la prima oră de altfel, concluziile de rigoare. Se va aminti cu acest prilej că trăsătura definitorie a întregului proces de dezvoltare economică din actuala etapă este creșterea eficienței întregii activități economice.

Prin întregul conținut de idei al temei, dar și prin modul în care conducem discuțiile, în care alegem cele mai convingătoare exemple și materiale faptice cu care să ilustrăm tezele teoretice, prin măiestria cu care știm să întreținem curiozitatea științifică a elevilor, să le cultivăm mîndria pentru deosebitele realizări obținute de poporul nostru, vom realiza acea adeziune afectivă a tineretului nostru pentru politica P.C.R. și vom determina integrarea lui conștientă ca factor activ al construirii societății comuniste în patria noastră.

Scrisoarea I (Analiză literară)

Prof. VIOREL ALECU
și Prof. V. LUNGU

Analiza Scrisorii I ridică două probleme fundamentale, de soluționarea cărora depinde în cea mai mare măsură înțelegerea de către elevi a acestei capodopere eminesciene.

1. Eminescu poetizează unele concepte filosofice care încetează de a fi abstracțiuni, devenind idei poetice, mituri.

2. Se va demonstra pe baza analizei atente și a comparației textelor că *Scrisoarea I* aparține fazei de creație în care măiestria artistică a autorului *Luceafărului* atinge apogeul.

Multitudinea aspectelor pe care le ridică analiza literară impune o sumară verificare a cunoștințelor din lecția anterioară (*Împărat și proletar*), pentru a rezerva cea mai mare parte a timpului predării.

În ora premergătoare predării *Scrisorii I*, se va cere elevilor să citească acasă, cu multă atenție, textul poemului, și să-și noteze constatările privind compoziția, succesiunea ideilor poetice și diversitatea procedeelor artistice. În clasă poate fi folosită cu succes audierea poemului sau a unor frag-

mente, în versiunea unor actori cunoscuți, imprimată pe disc sau pe bandă de magnetofon.

Pe baza studiului individual, a cunoașterii de către elevi a textelor eminesciene, profesorul poate stabili următoarele premise :

a) Ambele poezii sînt meditații pesimiste, cu tot sentimentul tumultuos de revoltă din *Împărat și proletar.* Dovada o constituie identitatea unor versuri, atît sub aspectul conținutului cît și sub cel al formei.

Educarea gustului estetic, dezvoltarea sensibilității artistice și a spiritului critic impun cu necesitate problematizarea în analiza literară.

Măiestria profesorului constă în a ridica în fața elevilor probleme pe care aceștia să le rezolve sau să stimuleze discuții între tineri, discuții care se vor solda cu aprecieri și concluzii.

Începutul poemului, cu peisajul selenar caracteristic eminescian, poate oferi prilejul să se facă scurte referiri la alte poezii eminesciene, în care luna apare ca element dominant al peisajului (*Melancolie, Peste vîrfuri, Scrisoarea III, Scrisoarea IV, Pe aceeași ulicioară, Adio* etc.), cerînd elevilor să sesizeze nuanța lirică specifică fiecăreia dintre aceste poezii.

Exercițiul contribuie la dezvoltarea sensibilității și a gustului artistic al elevilor, dar paranteza nu trebuie să depășească limitele a 2—3 minute, pentru a nu pierde din vedere scopul principal al lecției, analiza *Scrisorii I.*

Studiul literaturii ridică problema dezvoltării gîndirii estetice a tineretului, a formării gustului lor artistic și a spiritului lor critic ; de aceea, *problematizarea* poate fi realizată în predarea literaturii române cu aceleași șanse ca în predarea matematicii.

Astfel, bătrînul dascăl este geniul, omul de știință ajuns la desăvîrșirea facultătilor intelectuale, un titan.

„Precum Atlas în vechime sprijinea
cerul pe umăr,
Așa el sprijină lumea și vecia
într-un număr".

În poezia eminesciană mai avem însă un portret al geniului și anume cel al *Luceafărului.*

De unde discrepanța între descrierea geniului în *Scrisoarea I* ca un bătrîn „uscățiv, gîrbovit și de nimic" și apariția lui în *Luceafărul* ca „un tînăr voevod, cu păr de aur moale" ?

Elevii trebuie stimulați să găsească în funcția cognitivă a geniului din *Scrisoarea I* adecvarea cunoscutului portret, iar erotismul *Luceafărului* suprapunîndu-se imaginii unui tînăr plin de frumusețe și strălucire.

Cea mai dificilă problemă — cu numeroase implicații estetice — este cea privitoare la caracterul fundamental poetic al fragmentelor relative la geneza și la extincția universului. De ce vibrăm la lectura versurilor respective și nu le privim ca simple abstracțiuni științifice ? Această întrebare poate declanșa o interesantă dispută cu privire la deosebirea dintre știință și artă, la specificul imaginii artistice, cît și asupra unor idei care sînt fundamental poetice.

Sursa pe care Eminescu a utilizat-o este *Facerea* din *Rigveda.* Prin extensiune, se poate angaja o discuție cu privire la alte cosmogonii cunoscute.

Pentru a se evita confuziile trebuie delimitate prin explicații și exemplificări operele literare cosmogonice de cele sociogonice, pentru a doua categorie amintindu-se *Legenda secolelor* de V. Hugo, *Memento mori* de M. Eminescu, *Cîntare omului* de T. Arghezi, operîndu-se chiar o caracterizare sumară a acestor lucrări în funcție de epoca în care au fost create și de curentul literar cărora aparțin.

Dar ideea centrală a lecției va fi integrarea cosmogoniei din *Scrisoarea I* în ansamblul cosmogoniilor cunoscute. *Teogonia* lui Hesiod, *Metamorfozele* lui Ovidiu, *De rerum natura* a lui Lucretius etc., ba chiar și teoria cosmogonică a lui Kant-Laplace, tocmai pentru a marca deosebirile dintre viziunea științifică și cele poetice, arătînd diferențierile dintre poezie și știință, dar și punctele care le sînt comune, un grăunte de poezie și o imaginație bogată stăpînind pe omul de știință în momentul elaborării grandioaselor ipoteze despre originea și stingerea universului.

Ideea vieții ca vis din *Împărat și proletar* și din *Scrisoarea I* poate fi asociată cu aceea similară din piesa de teatru a scriitorului spaniol Calderon de la Barca *Viața este vis.* Terestrul văzut din perspectiva macrocosmosului amintește de ideea relativității din *Călătoriile lui Guliver* de Swift.

Aplicînd mereu metoda comparației, elevii vor ajunge cu ușurință la descoperirea elementelor satirice din *Scrisoarea I* și în același timp vor stabili tonul temperat al invectivei față de sarcasmul contra liberalilor din *Scrisoarea III* sau al imprecațiilor contra femeii și

a relațiilor ipocrite dintre sexe în societatea capitalistă, așa cum acestea apar în *Scrisoarea IV* și în *Scrisoarea V*.

Elementele critice din *Scrisoarea I* sînt adresate oamenilor comuni care dau dovadă de indiferență și de obtuzitate față de viața și de opera geniului.

O oră specială va fi consacrată analizei textului, studiului atent al expresiei artistice. Analiza va fi în primul rînd stilistică și numai în al doilea rînd lingvistică. La categoriile gramaticale se va face apel numai în măsura în care acestea explică valoarea poetică a unor expresii. Elevilor li se va cere să remarce imaginile, ca și abaterile de la normele lingvistice și să le interpreteze.

Cîteodată, simple epitete creează o atmosferă indimenticabilă, ca de pildă, cea de oboseală dulce, de la începutul *Scrisorii I* ; „gene ostenite" ; „Luna varsă peste toate voluptoasa ei văpaie". Asociația dintre „voluptoasă" și „văpaie" este de o valoare unică, asociind elementul erotic celui vizual.

Inversiunea dă farmec inedit unor expresii ca :

„...O vecie-ntreagă scoate
De dureri"

Vocativul „Lună tu, stăpîna mării" amintește de invocația homerică de la începutul *Iliadei*.

De un efect unic sînt antitezele formate din împerechieri de termeni, din care al doilea e obținut prin negarea primului (ființă, neființă ; pătruns, nepătruns) sau prin derivarea deosebită a aceleiași rădăcini (împăcată, pace), prin varietatea diatezelor (nu s-ascundea, era ascuns), prin alternarea modurilor (de văzut, s-o vază), așa cum arată Tudor Vianu [1].

Elevii trebuie conduși să descopere valoarea unică a unor comparații care concretizează apropiind de senzațiile lumii terestre viziuni ce nu au căzut încă sub simțurile oamenilor. Sfîrșitul universului va fi cauzat de stingerea soarelui ce se va închide „ca o rană". Stelele vor pieri „ca frunzele de toamnă". Timpul este comparat cu un cadavru întins într-un sicriu :

„Timpul mort și-ntinde trupul și devine vecinicie".

Studiul stilistic al textului *Scrisorii I* poate continua astfel după procedee ce variază în funcție de ingeniozitatea fiecărui profesor. Se impune însă în toate împrejurările comparația cu expresii asemănătoare din fazele anterioare ale creației eminesciene, pentru a demonstra forța geniului eminescian stăpîn pe toate resursele limbii în faza sa de maturitate (1876—1883).

Importantă este realizarea unei sinteze finale în refacerea armonioasă a ansamblului după analiza fragmentelor. Concluziile sînt evidente și apar ca un corolar al analizei.

Pentru a ajunge însă aici, profesorul a activizat permanent pe elevi, a utilizat frecvent comparația, problematizarea, analiza stilistică a textului, cerînd tinerilor din clasele la care predă susținerea afirmațiilor prin citate adecvate din opera poetului.

[1] Tudor Vianu, *Cuvînt despre Eminescu*, în *Studii de literatură română contemporană*, E.D.P., 1965, p. 294.

Ecuații de gradul I, teoreme de echivalență

(Îndrumări metodice pentru predarea acestei lecții la clasa a VII-a)

Prof. VASILE ȘTEFĂNESCU și prof. ION MIU

Matematica, prin structura sa logic deductivă, poate fi transmisă elevilor prin procedee și metode stimulative, în cadrul cărora munca independentă a elevilor să ocupe o pondere mai mare. Procesul de transmitere a cunoștințelor matematice permite o adaptare continuă și eficace a explicațiilor profesorului la ritmul de evoluție a elevilor. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să cunoască foarte bine obiectivele generale ale unei teme, precum și obiectivele specifice ale lecției pe care o predă, în cadrul unei anumite teme.

Obiectivele unei lecții trebuie cunoscute pe larg și argumentate prin numeroase exemple de sprijin.

Vom exemplifica aceste principii în cadrul unei anumite teme : Rezolvarea ecuațiilor în cadrul capitolului *ecuații*, la clasa a VII-a.

Tema : *Ecuații.*

Scop. A. Dezvoltarea și înțelegerea conceptului de ecuații echivalente, necesar rezolvării ecuațiilor.

B. Stabilirea ecuațiilor echivalente.

C. Formarea ecuațiilor echivalente prin folosirea proprietăților de bază ale egalităților.

Cerință. Cerința unei anumite lecții exprimă într-o formă sintetică ce anume trebuie să știe în mod concret elevii, într-o anumită situație dată, astfel încît să se considere eficientă însușirea obiectivelor specifice ale lecției. Cerința acestei lecții se exprimă astfel :

Dacă se dă mulțimea de substituire $\{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8\}$, să aflăm care este mulțimea de soluții pentru fiecare din ecuațiile : $4x + 8 = 16$; $4x = 8$; $2x = 4$. Cerința lecției este unul din obiectivele ei specifice. Profesorul trebuie să prevadă apoi și ce cunoștințe din lecția anterioară sau din alte lecții trebuie activizate astfel, încît să se poată înțelege obiectivele specifice ale lecției.

În cazul lecției pe care o prezentăm, profesorul propune elevilor rezolvarea unor exerciții simple, la care ei își reamintesc conceptul de ecuație ca propoziție deschisă, mulțime de substituire, mulțime de soluție etc. Se trece apoi la lecția nouă.

Procedee.

A. Profesorul cere elevilor să stabilească pentru fiecare din ecuațiile de mai sus mulțimea de soluție.

Elevii stabilesc că ecuațiile prezentate mai sus au toate aceeași soluție (2).

Se cere elevilor, în continuare, ca, folosind aceeași mulțime de substituire, să găsească soluțiile altor ecuații. De exemplu : $3x = 9$; $2y - 4 = 2$; $2x = 6$; $3u + 1 = 10$.

Se dau și alte exemple în care mulțimea de substituire este formată din numere întregi (pozitive și negative).

De fiecare dată, elevii stabilesc că sînt ecuații care au aceeași mulțime de soluție.

B. Se dă o mulțime de substituire $A = \{-1, 0, 1, 3, 4, 5, 6\}$. Și ecuația : $3x = 12$.

Profesorul cere elevilor să scrie ecuații care au aceeași mulțime de soluție. Elevii stabilesc ecuațiile : $3x + 1 = 13$; $6x = 24$ etc. și înscriu toate propunerile pe care le fac pe tablă, obținîndu-se o clasă de ecuații echivalente.

Procedînd deci inductiv, profesorul, cu ajutorul elevilor, stabilește că o anumită ecuație dată poate avea mai multe ecuații echivalente cu ea.

Se folosesc apoi și alte procedee inductive bazate pe exemple particulare.

— Se cere, de exemplu, elevilor să găsească perechi de ecuații echivalente din mai multe ecuații date și înscrise în două coloane (a și b).

— Se cere apoi elevilor să găsească din mai multe ecuații date care dintre acestea nu este echivalentă cu o anumită ecuație dată.

Exemplele alese întregesc acum noțiunea de ecuație echivalentă. Două sau mai multe ecuații de tipul celor prezentate în exemplele de mai sus, care au aceeași variabilă și aceeași mulțime de substituire, sînt echivalente dacă au aceeași mulțime de soluție.

Ceea ce este important să se desprindă din parcurgerea acestei prime părți a lecției este identificarea și formarea ecuațiilor echivalente cu o anumită ecuație dată.

Se face apoi o primă fixare parțială asupra punctelor A și B din planul lecției.

— Ce se înțelege prin ecuații echivalente ?

— Ce metode se utilizează pentru a decide dacă o anumită ecuație este echivalentă cu o anumită ecuație dată ?

— Cîte ecuații echivalente se pot stabili cu o anumită ecuație dată ?

C. Se trece la punctul C înscris în obiectivele specifice ale lecției : formarea ecuației echivalente prin adunarea aceluiași număr la ambii membri ai unei ecuații.

Profesorul utilizează — ca și la punctele precedente — procedee inductive. Clasa ecuațiilor echivalente cu o anumită ecuație se construiește avînd ca punct de plecare ecuații simple, particulare.

D. Se dau elevilor două ecuații, avînd aceeași mulțime de substituire.

Exemplu :

Fie ecuațiile : $3x + 4 = 7$; $3x + 2 = 5$ și mulțimea de substituire $A = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$.

Elevii constată că cele două ecuații au aceeași mulțime de soluție (1).

Profesorul întreabă :

— Cum se compară membrul stîng al ecuației $3x + 4 = 7$, cu membrul stîng al ecuației $3x + 2 = 5$?

— Dar membrul drept al primei ecuații cu membrul drept al celei de-a doua ecuații ?

Elevii scriu și compară :

$3x + 4 = 3x + 2 + 2$; $7 = 5 + 2$.

Ei constată că dacă adăugăm la ambii membri ai ecuației a doua ($3x + 2 = 5$) același număr (2), se obține ecuația ($3x + 4 = 7$) echivalentă cu ea.

Se continuă apoi prin exemple similare pentru cazul cînd numărul adăugat poate fi negativ.

După ce se lucrează în același mod cu alte mulțimi de ecuații echivalente, profesorul cere elevilor să generalizeze : Dacă $ax = b$, atunci $ax + c = bx$ și se arată elevilor că aceasta se referă la o proprietate mai generală a egalităților.

Folosind generalizările la care s-a ajuns, profesorul cere elevilor să construiască ecuații echivalente cu o anumită ecuație dată, prin adunarea la ambii membri ai unei anumite ecuații a unui număr pozitiv sau negativ.

Se dau apoi exerciții de fixare.

— Ce număr poate fi adunat fiecărui membru al unei anumite ecuații scrise în coloana din stînga, pentru a se obține ecuații echivalente cu ea în coloana din dreapta ?

$3x + 5 = 8$	$3x + 1 = 4$
$2x - 2 = 2$	$2x + 6 = 10$
$6x + 2 = 8$	$6x - 7 = -1$

— Formați o ecuație echivalentă cu ecuația $4x + 3 = 7$ prin adăugarea la ambii membri ai ecuației a numerelor $+1$; -2 ; $+7$; -7.

Se cere elevilor, apoi, să afle mulțimea de soluție a unei anumite ecuații, construind după procedeul dat mai sus o ecuație echivalentă cu ea, care se rezolvă mult mai simplu.

Exemplu : $3x - 8 = -2$.

Elevii încearcă și construiesc mai multe ecuații echivalente cu aceasta, adăugînd la ambii membri numere pozitive.

Se adaugă : 2 și se obține : $3x - 6 = 0$
„ „ 4 și se obține : $3x - 4 = 2$.

Un elev descoperă că cea mai simplă ecuație, care are o soluție evidentă, se obține dacă se adaugă la ambii membri ai acestei ecuații numărul 8 și se obține : $3x = 6$; $x = 2$.

Se trece la punctul final al lecției, care cuprinde o concluzie a principalelor idei.

— Ce fel de număr poate fi adunat ambilor membri ai unei ecuații ca să se obțină o anumită ecuație echivalentă cu ea ?

— Cînd este evidentă mulțimea de soluție a unei anumite ecuații ($3x = 6$) ?

— Ce se înțelege prin proprietatea de adunare a egalităților ?

«CONSULTAȚII»

MUNCA PRODUCTIVĂ ÎN SOCIALISM

CONSTANTIN N. SÎRBU

Muncile productive și neproductive pot fi tratate *în genere*, ca munci producătoare sau neproducătoare de venit național material, ca activități care întrețin sau nu prin produsele lor viața materială a societății și în *sens specific* (capitalist sau socialist). În acest din urmă caz, categoriile amintite surprind într-o formă concentrată, sintetică, specificitatea unor relații de producție date și exigențele manifestate de diferite clase sau societăți față de eficiența cu care se cheltuiește munca.

În orînduirea capitalistă întemeiată pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producție sub diversele sale forme, munca este productivă (în sens specific capitalist), dacă produce sau aduce plusvaloarea, indiferent de sfera de activitate concretă în care capitalul este investit. Raportul de capital, relația de exploatare a muncitorului salariat nu se modifică în esența lor dacă sumele de bani sînt plasate într-o fabrică producătoare de mașini-unelte sau într-o instituție de învățămînt, organizată în vederea obținerii de profit. Indiferența față de genul de muncă și receptivitatea față de profit și mărirea lui sînt proprii orînduirii burgheze, în care interesele de ansamblu se realizează prin lupta acerbă dintre clase, prin ciocnirea a numeroase interese individuale.

Socialismul, ca treaptă superioară în evoluția ascendentă a omenirii, a cărui lege economică fundamentală este satisfacerea pentru toți oamenii a nevoilor materiale și culturale — realizabilă doar prin folosirea judicioasă a întregii munci sociale, prin repartizarea sa rațională între diverse sfere de activitate umană, prin asigurarea concordanței dintre structura nevoii sociale și aceea a producției — apreciază caracterul productiv sau neproductiv al muncii de pe pozițiile întregii societăți. Ca urmare, dispare indiferența față de genul muncii cheltuite, iar atribuirea caracterului productiv sau neproductiv unei munci sau alteia nu poate fi făcută independent de natura nevoii satisfăcute de produs. Socialismul ca societate unitară consideră și tratează ca productivă doar munca cheltuită în producția de bunuri materiale. Munca consumată în celelalte feluri de producții, care creează avuție materială, sau în ramurile care nu produc avuție, deși utilă și de mare însemnătate pentru dezvoltarea societății, este muncă neproductivă. Acest mod de abordare a problemei corespunde tezei materialismului istoric, conform căreia producția bunurilor materiale este sectorul de activitate umană care condiționează în ultima analiză procesul întregii vieți sociale, politice și spirituale, sectorul de la care pornesc și către care se îndreaptă toate celelalte genuri de munci din societate.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

De aci nu reiese însă că în orice condiții munca desfășurată în producția bunurilor materiale este și realmente productivă în sens specific socialist. Producînd o valoare de întrebuințare, un produs capabil să satisfacă o nevoie omenească, pentru care există cerere solvabilă, munca cristalizată în bunurile materiale este productivă, în sens specific socialist, numai dacă ea s-a cheltuit cu o anumită eficiență și dacă această eficiență se obține prin mijloace corespunzătoare naturii orînduirii socialiste.

Într-o formulare foarte generală — care trebuie disecată — munca productivă în sens socialist este munca creatoare de *venit net*. Producerea acestei valori suplimentare peste suma valorii bunurilor consumate de forța de muncă este *trăsătura fundamentală, esențială a muncii productive în socialism* *. Cînd spunem crearea venitului net avem în vedere nu pur și simplu producerea plusprodusului, ci noile relații în care acesta e creat și utilizat. Producerea plusprodusului este prezentă în grade diferite, în toate orînduirile sociale. Ceea ce deosebește pe una de cealaltă este *caracterul* producerii, însușirii și utilizării pluprodusului și, bineînțeles, mărimea acestuia. Noțiunea de venit net include în ea atît *producerea*, cît și *însușirea* și *utilizarea* pe baze comune a plusprodusului ; venitul net este o formă de exprimare a plusprodusului care trece la dispoziția societății întemeiată pe proprietatea obștească asupra mijloacelor de producție, fiind utilizat în temeiul unor noi principii și criterii, în scopul rezolvării necesităților întregii societăți. De aceea, formularea „munca productivă în sens socialist este munca producătoare de venit net" sintetizează noile relații care apar în toate momentele reproducției, specificitatea lor față de raporturile de producție burgheze.

Prin producerea de venit net munca productivă eliberează efectiv mijloacele de producție de caracterul de capital, iar procesul de producție devine proces de producție socialist ; el încetează să mai fie o funcție a capitalului și proces de producție capitalist. În același timp, muncitorul se desființează pe sine efectiv ca muncitor salariat și se produce și reproduce în dubla calitate de *producător* și *proprietar* socialist al mijloacelor de producție. Fără venit net și acumulare centralizată — așa cum precizează Engels în Anti-Dühring — noile mijloace de producție s-ar fărîmița în mîinile indivizilor, ar reapare și s-ar dezvolta proprietatea privată asupra acestor mijloace, iar premisele inițiale ale noilor relații ar fi treptat lichidate.

Producînd plusprodusul pentru societate și prin urmare pentru producătorii direcți, munca productivă, în sens socialist, reproduce pe scară lărgită proprietatea comună asupra mijloacelor de producție și relațiile de colaborare și de ajutor reciproc. Sînt echivalente prin urmare expresiile : *munca productivă produce venit net și munca productivă reproduce pe scară lărgită proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție.* Cu toate că munca efectivă — producătoare de venit net — este aceea care transformă radical caracterul social al procesului de producție și al mijloacelor utilizate în cadrul lui, care permanentizează pe muncitor ca producător și proprietar totodată, care menține și lărgește proprietatea socialistă și noile relații, *premisa inițială* a muncii productive în sens socialist este apariția

* Munca productivă în socialism are ca trăsătură complimentară producerea de marfă. Această trăsătură cu multiple implicații în modul de funcționare a vieții economice nu ne propunem s-o analizăm.

proprietății comune, pe calea naționalizării și a cooperativizării micilor producători.

Prin definiția muncii productive ca muncă producătoare de venit net, rezultă că munca producătoare de bunuri materiale, dar neproducătoare de venit net este neproductivă în sens socialist. O asemenea muncă este în principiu anorganică socialismului. Ea nu asigură dezvoltarea forțelor de producție și reproducția pe scară lărgită a relațiilor socialiste. Din aceeași definiție rezultă, de asemenea, că munca producătoare de plusprodus, dar întemeiată pe alte forme de proprietate decît cea socialistă nu este nici ea productivă în sens socialist. Muncile cheltuite în unitățile particulare care mai există, în gospodăria personală a cooperatorilor sau a salariaților din întreprinderile de stat, sînt neproductive în sens socialist, deși sînt productive în genere, producătoare de venit național material. În cazurile de mai sus, lipsesc producerea, însușirea și utilizarea pe baze comune a plusprodusului. Conținutul noii categorii implică existența concomitentă a plusprodusului și a proprietății comune asupra mijloacelor de producție.

Ce este valoarea nouă pentru sine și ce este venitul net ?

Pentru a ști care întreprindere sau care muncă este creatoare de venit net și deci productivă trebuie să cunoaștem limitele produsului necesar și modul în care acesta trece la dispoziția muncitorului și a familiei sale. Cu toate că forța de muncă nu e marfă în socialism, producerea și reproducerea ei impune consumul de către muncitor a unei cantități determinate de bunuri materiale și spirituale. Sînt obligatorii, de asemenea, o serie de modificări ale forței de muncă făcute prin intermediul calificării, pentru ca aceasta să răspundă cerințelor unei munci concrete sau mai multora. Cheltuielile de dimensiuni mai mari sau mai mici solicită și asigurarea noilor contingente de producători. Toate elementele de cheltuieli enumerate fac parte integrantă din timpul de muncă socialmente necesar pentru producerea și reproducerea forței de muncă ; ele determină laolaltă limitele produsului necesar, ale valorii noi create de munca pentru sine.

În socialism, o parte (cea mai mare) din cheltuielile cerute de producerea forței de muncă este efectuată din veniturile directe primite de cei ce muncesc, iar o altă parte — de loc neglijabilă — se suportă din fondurile sociale constituite în acest scop. În anul 1968, de exemplu, partea de venituri pe care familiile de salariați le primesc din fondurile sociale de consum reprezintă în medie 19,1% în raport cu salariul lor. În cifre absolute, aceasta echivalează cu salariul membrilor salariați și familiei pe două, trei luni. Salariul direct primit de muncitori, funcționari etc. este deci mai mic decît produsul necesar, decît valoarea nou creată de munca pentru sine[1]. Corespunzător venitului net efectiv livrat societății, este inferior acelei părți a valorii noi care depășește salariul. Elementele concrete ale venitului net (așa cum el figurează în evidențe) dau, totalizate, un volum de venit net superior celui real.

Dată fiind o asemenea împrejurare, munca productivă în sens socialist este numai aceea care *creează o valoare nouă mai mare decît suma salariilor și a*

[1] Forma principală prin care în socialism producătorii bunurilor materiale primesc produsul pentru sine o reprezintă salariul... O parte din produsul pentru sine este primită de producător pe calea fondurilor sociale... Gh. Crețoiu și I. Totu, *Cu privire la produsul necesar și plusprodusul în socialism*, „Probleme economice" nr. 3/1963, p. 8.

cheltuielilor efectuate de stat pentru producerea și reproducerea forței de muncă. Munca producătoare a unei valori egale sau inferioare acestei sume este neproductivă. Dacă un muncitor primește lunar un salariu de 1 000 de lei și *livrează* societății tot lunar 500 lei „venit net", dar beneficiază împreună cu familia de bunuri materiale și culturale în valoare de 600 sau 700 de lei, munca lui este neproductivă, valoarea nou creată fiind inferioară valorii consumului. Pentru anumite categorii de salariați statul încasează sub formă de „venit net" mai puțin decît cheltuiește pentru plata alocației de copii, învățămînt, sănătate, odihnă.

Venitul net al societății socialiste

O parte din venitul net creat în sfera materială a producției este utilizată pentru întreținerea celor din sfera neproductivă și pentru înlocuirea mijloacelor materiale consumate în această sferă. Ceea ce rămîne după efectuarea acestui scăzămînt este (după părerea noastră) adevăratul venit net al societății socialiste. În lumina acestei idei, *munca productivă în sens socialist este munca creatoare de venit net al societății socialiste.* Abia producerea acestui venit net constituie sursa creșterii proprietății socialiste, ca bază a lărgirii, perfecționării și maturizării noilor relații de producție. Munca productivă, ca muncă ce reproduce pe scară largă proprietatea socialistă, numai așa devine realitate. Dacă în producția materială s-ar crea un venit net redus, a cărui mărime ar permite doar întreținerea sferei neproductive, munca nu ar fi productivă în sens socialist, sursă de creștere și de perfecționare. În acest caz, mișcarea s-ar produce la același nivel, fiind imposibilă dezvoltarea. Iată de ce fiecare întreprindere din ramurile producătoare de avuție materială și fiecare muncitor trebuie să fie participanți la crearea venitului net al societății socialiste și nu la crearea unui produs a cărei valoare depășește numai cheltuielile de producție directe efectuate în unitatea respectivă.

Fiind o societate unitară, socialismul privește lucrurile unitar. Important este ca în cadrul ei să fie eficient cheltuită munca atît în interiorul producției materiale, cît și dincolo de granițele acesteia. Pentru cunoașterea economicității cu care se consumă întreaga muncă a societății și a posibilităților ei reale de dezvoltare este util să calculăm alături de venitul net și venitul net al societății, așa cum am încercat să-l definim mai sus. Prin forța relațiilor sale specifice, a intereselor de ansamblu pe care le promovează, societatea socialistă este obligată să știe în fiecare etapă cît a consumat din venitul net pentru întreținerea sferei neproductive și cît a rămas efectiv pentru dezvoltare.

Mărimea venitului net. Munca productivă ca sinteză a relațiilor de producție socialiste mature este încă în proces de construire

Definind munca productivă ca muncă producătoare de venit net am făcut abstracție de relația dintre mărimea acestuia și a plusvalorii create în capitalism, de raportul dintre eficiența muncii cheltuite în socialism și în capitalism. Această abstracție este necesară ca *moment* al elucidării problemei, dar ea trebuie înlăturată în cele din urmă pentru a putea dezvălui specificitatea socialismului față de capitalism. Munca productivă în socialism trebuie să creeze în mod normal un venit net superior plusvalorii obținute în capitalism. Pentru că împărțirea în produs necesar și plusprodus este relativă și depinde nu numai de nivelul

de dezvoltare a forțelor de producție, ci și de relațiile sociale în care aceste forțe se utilizează, poate este mai exactă și mai puțin susceptibilă de greșeli formularea : *Munca productivă în socialism produce o cantitate de valoare nouă mai mare decît cea creată în capitalism*, în același interval de timp. Valoarea nou creată în socialism trebuie să fie superioară celei din capitalism, în dublu sens : a) mai mare ca valoarea creată în capitalism în propria țară și b) mai mare ca valoarea creată în capitalism în genere, pe plan mondial. O astfel de dimensiune a valorii noi concretizează în ea pe planul avuției produse, superioritatea socialismului atît în domeniul forțelor, cît și în cel al relațiilor de producție.

Așa cum este cunoscut, în anii construcției socialismului poporul român a obținut succese remarcabile în dezvoltarea industriei, construcțiilor, agriculturii și silviculturii. „Ca urmare a transpunerii în viață a politicii marxist-leniniste a partidului — de făurire a socialismului, pe baza legităților obiective generale și, ținînd seama de condițiile economico-sociale concrete din România — țara noastră a devenit un stat puternic industrial-agrar, cu o industrie în plină dezvoltare și modernizare, cu o agricultură socialistă în plin progres“ [2]. În anul 1970, producția industrială a țării și producția de construcții-montaj erau de 11 ori mai mari decît în 1950, iar producția globală agricolă de 2,12 ori mai mare. Ritmuri deosebit de rapide au înregistrat acele ramuri ale industriei care condiționează hotărîtor evoluția întregii vieți economice și sociale a țării. Producția metalurgiei feroase a crescut în perioada 1950—1970 de 12 ori, producția de energie electrică de 23 ori, cea a construcțiilor de mașini de 31 de ori, producția industriei chimice de 54 de ori. Ca urmare a creșterii rapide a producției, a modificării radicale a structurii acesteia, a sporit substanțial venitul național total și pe locuitor și a avut loc o anumită apropiere a țării noastre, sub raportul nivelului dezvoltării economice, de țările puternic industrializate. În 1970, venitul național total era de aproape 6 ori mai mare decît în 1950, iar venitul național pe locuitor de 4,82 ori mai mare. Cu toate acestea, venitul național pe locuitor în țara noastră — ca o expresie sintetică a productivității muncii naționale — este de 2—3 ori mai scăzut decît în Franța, R.F. a Germaniei, Italia.

Pornind de la această situație, și de la exigențele socialismului față de eficiența muncii, se poate afirma că munca productivă în sens socialist se află încă în proces de constituire. În direcția afirmării ei s-au făcut pași importanți, hotărîtori, dar mai avem încă de parcurs un anumit drum pînă la formarea ei deplină.

Procesele de maturizare substanțială a relației socialiste de producție, de încheiere a formării bazei materiale proprii socialismului și muncii productive în sens socialist au loc în țara noastră în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, în care vor crește și se vor perfecționa radical forțele de producție ale țării, prin extinderea mecanizării, automatizării și cibernetizării în toate ramurile economiei naționale. Efectul firesc va fi realizarea unei schimbări hotărîtoare în condițiile, caracterul și eficiența muncii, în nivelul de trai al întregii populații a țării. După rezolvarea sarcinilor construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, care necesită o durată relativ mare de timp, România va intra într-o nouă etapă — etapa trecerii treptate la faza superioară a comunismului și a for-

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, Editura politică, București, 1971, p. 23.

mării muncii productive comuniste. „Așa cum am arătat și la a 50-a aniversare a partidului, realizarea acestui obiectiv fundamental (făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate — a. n.) ne va cere cîteva cincinale, presupune o perioadă de timp care se va întinde probabil pînă prin anii 1985—1990. De-abia atunci societatea socialistă va avea asigurate condițiile pentru satisfacerea mai deplină a cerințelor tuturor membrilor săi și se va putea pune problema trecerii la o nouă etapă — etapa înfăptuirii treptate a societății comuniste în România" [3].

O imagine aproximativă asupra saltului pe care îl vom înfăptui în perioada anilor 1970—1990 în dezvoltarea forțelor de producție ale țării poate fi sugerată de cîteva cifre semnificative. Producția industrială va fi în 1990 de 6 ori mai mare decît în 1970, iar producția agricolă de peste 3 ori mai mare. Încă în anul 1980 va fi practic terminată mecanizarea complexă a agriculturii, iar în 1990 va fi irigată întreaga suprafață care se justifică din punct de vedere economic. Venitul național va fi în 1990 de 5,7 ori mai mare decît în 1970, iar venitul național pe locuitor va ajunge în sume absolute la 50 000 lei, dublîndu-se față de 1980. În perioada 1970—1990 se vor crea 250—300 de noi centre urbane, populația din ramurile agricole reprezentînd în 1990 cca 80% din întreaga populație ocupată.

Analiza critică a venitului net. Comportamentul întreprinderii

Un sistem de producție determinat include ca o parte inseparabilă a sa un mod anumit de acțiune al unităților economice, un fel deosebit de comportament al acestora. Ca urmare, pentru a ști dacă munca unei întreprinderi este sau nu productivă în sens socialist, trebuie să cunoaștem, în afară de mărimea venitului net, modul în care el a fost obținut.

Este pe deplin posibil ca venitul net al întreprinderii să fie obținut prin suprаîndeplinirea planului la sortimentele foarte rentabile, în condițiile neîndeplinirii planului la o serie de produse mai puțin rentabile — dar absolut indispensabile consumului productiv sau neproductiv — sau prin intermediul unui preț al cărui nivel depășește substanțial valoarea mărfii. De asemenea, este posibil ca venitul net să se obțină pentru o perioadă anumită de timp prin înrăutățirea calității produsului, prin costul scăzut realizat datorită slabei calități a produsului, prin neglijarea pregătirii producției viitoare. În aceste cazuri, venitul net obținut nu este o expresie, un rezultat al comportamentului socialist al întreprinderii, o expresie a noilor raporturi de producție. Activitatea întreprinderii nu poate fi deci calificată productivă în sens socialist.

Categoria muncă productivă în sens socialist presupune raporturile noi de producție în viața economică reală, în modul de acțiune concret al unităților economice, o deosebire radicală între acest mod de acțiune și cel întîlnit în vechea orînduire. Indiferența față de mijloacele prin care se obține venitul este o trăsătură caracteristică a activității productive în capitalism. Pentru întreprinderea socialistă „scopul" nu scuză mijloacele. Unitatea economică trebuie să-și încadreze munca în limitele admise de societate, de țelurile acesteia privită ca un tot unitar, să contribuie la buna funcționare a întregului sistem economic al cărui element component este. Este necesar, de aceea, ca eficiența muncii întreprinderii să

[3] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid, din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, Ed. politică, p. 37.

fie privită de fiecare dată și prin prisma satisfacerii nevoilor macrosistemului.

Munca producătoare de venit net este o muncă specific socialistă dacă se integrează organic în sistemul de nevoi al societății socialiste, dacă — îmbinînd interesele unității cu cele ale societății — asigură în același timp o armonizare a cerințelor prezente cu cele viitoare. Simpla obținere a venitului net pe baza proprietății socialiste nu conferă muncii cheltuite caracterul socialist. Este nevoie de o schimbare de fond, de atitudine, de mod de a privi și rezolva problemele în raport cu criteriile și principiile socialismului.

Munca productivă și nivelul de trai al producătorilor de bunuri materiale

În orînduirea burgheză, unicul criteriu al muncii productive este obținerea de plusvaloare. Situația muncitorului nu se ia în calcul atunci cînd se apreciază caracterul productiv sau neproductiv al muncii. În noua orînduire, întemeiată pe unitatea dintre muncă și mijloacele de producție, caracterul muncii se judecă în funcție de interesele generale ale societății, în care se includ ca parte inseparabilă, organică interesele producătorilor. Ținînd seama de poziția nouă a muncitorilor în socialism, de esența noii orînduiri, de legea ei economică fundamentală, se poate spune că *nivelul de trai ridicat este sinteza cea mai concentrată a muncii productive în sens socialist.* Pentru a putea aprecia caracterul productiv al muncii cheltuite în diferite ramuri sau pe ansamblul economiei, trebuie să cunoaștem și nivelul de viață al producătorilor de bunuri materiale și al întregii populații. Mărimea venitului net ne oferă indici despre nivelul de trai, dar nu poate înlocui analiza și cunoașterea concretă a acestuia.

Socialismul reprezintă un nou model de dezvoltare, deosebit de cele din trecut. În stadiile precedente ale evoluției — inclusiv în capitalism — societatea privită în ansamblul ei progresează datorită creșterii producției materiale, dar pe seama subdezvoltării producătorilor direcți. Dezvoltarea întregului, obiectiv, implică subdezvoltarea unei părți, pînă la un punct a majorității populației. Noua societate își fixează ca țel dezvoltarea de ansamblu a societății prin dezvoltarea însăși a celor care produc avuția materială, a purtătorilor muncii productive directe. Acest lucru este nu numai posibil, dar și necesar. Munca productivă în sens socialist este deci aceea care permite dezvoltarea întregii mase a celor care produc avuția materială și totodată a întregii societăți.

Datorită dezvoltării rapide a forțelor de producție pe baza industrializării, sporirii venitului național, îmbunătățirii structurii producției, nivelul de trai în țara noastră a înregistrat creșteri remarcabile sub toate aspectele. A sporit consumul bunurilor materiale, s-au îmbunătățit în ritm accelerat condițiile de locuit și de muncă, cultura a devenit realmente un bun al maselor, a crescut nivelul calificării, schimbîndu-se o dată cu aceasta modul de viață însuși.

Cu toate marile rezultate obținute în îmbunătățirea situației materiale și culturale, nivelul de trai ridicat, ca o sinteză a muncii productive în sens socialist, n-a devenit încă o realitate *pentru întreaga populație.* Acest nivel presupune printre altele o durată mai scăzută a muncii decît cea de azi, modificarea *raportului actual* dintre timpul de muncă și timpul liber, îmbunătățirea raportului dintre munca pentru societate și munca pentru sine, dintre producție și consum, o rețea mult mai vastă de servicii pentru populație etc.

Dacă baza tehnică materială a producției moștenită de clasa muncitoare a fost slabă, constituind un punct inițial de pornire relativ insuficient, necesitățile

obiective ale dezvoltării forțelor de producție cer o durată anumită a zilei de muncă, un raport anumit între creșterea productivității muncii și a veniturilor celor ce muncesc, mari eforturi materiale și umane. Numai așa se realizează minimul absolut al comunicării impus de creșterea accelerată a producției mașiniste. Societatea omenească nu poate să construiască trepte necesare în lanțul progresului continuu fără a aloca mijloacele materiale cerute și fără a face sacrificii. Pe fundalul proprietății socialiste, necesitatea poate să fie doar mai rapid rezolvată și cu o eficiență economică și socială sporită ; este posibilă concentrarea în grad superior a resurselor, repartizarea lor rațională și sporirea consumului maselor într-o măsură mult mai mare decît în afara relațiilor socialiste.

Situația care nu permite un consum material și spiritual ridicat pentru întreaga populație, impunînd sacrificii pentru dezvoltarea rapidă a forțelor de producție, un timp liber relativ scăzut, este pasageră, pentru că pasageră este și existența unui produs nou creat relativ scăzut. O dată cu revoluționarea mai profundă a producției, cu modernizarea structurii și îmbunătățirea organizării sale, se vor produce cantități mari de produs necesar și plusprodus, paralel cu aceasta sporind și eficiența utilizării fondului de acumulare. Munca materializată se va reduce relativ în totalul produsului social total, iar venitul național va crește absolut, atît prin sporirea dimensiunilor avuției, cît și prin sporirea ponderii valorii noi în produsul social. Producția va elibera ca urmare tot mai multe mijloace pentru ridicarea nivelului de trai, veniturile populației vor crește în ritmuri mai apropiate de cele ale venitului național. Asemenea tendințe se conturează deja în economia țării noastre în etapa actuală a construirii societății socialiste multilateral dezvoltate. În perioada 1966—1970, produsul social total a crescut cu 8,5%, iar venitul național cu 7,7%. Între anii 1971—1973 produsul social total va crește cu aproximativ 10% anual, iar venitul național cu peste 12%, într-un ritm superior deci sporirii produsului social. În această etapă, ponderea cheltuielilor materiale va scădea de la aproximativ 59% (în 1970) la 54% (în 1975). După 1975, venitul național va reprezenta peste 50% din produsul social total. O astfel de modificare în tendința de mișcare a greutății specifice a venitului național și a cheltuielilor materiale, în relația dintre ritmurile de creștere a produsului social și a venitului național permite alocarea de mijloace mai substanțiale pentru ridicarea nivelului de trai. Între anii 1971—1975, la o creștere de 168—182% a venitului național, fondul de salarii va crește cu 153%, salariul real cu 120%, iar veniturile reale ale țărănimii provenite din munca în C.A.P. și în gospodăriile personale, pe o persoană activă, cu 122—130%. În 1975, cheltuielile social-culturale vor reprezenta 6 800 pe familie, față de 5 500 în anul 1970. Numai sporul veniturilor reale pe o persoană în 1975, față de 1970, va fi aproximativ egal cu întregul venit mediu anual pe o persoană realizat în primul cincinal.

Paralel cu sporirea absolută a fondului în consum se vor lua măsuri pentru repartizarea mai judicioasă a acestuia între membrii societății, între diferite categorii ale populației, pentru diminuarea discrepanțelor dintre veniturile oamenilor muncii. În cursul actualului cincinal, în contextul creșterii salariului mediu nominal cu 26 la sută, salariul minim va spori cu peste 37 la sută.

ROLUL MARKETINGULUI ÎN CONDUCEREA PROCESELOR ECONOMICE

M. C. DEMETRESCU
membru corespondent al Academiei
de Științe Sociale și Politice a R.S.R.

Marketingul este o denumire care exprimă simultan o concepție și o sferă de activități și anume o concepție privind orientarea și reglarea producției potrivit nevoilor consumatorului și o serie de activități legate de aducerea bunurilor și serviciilor de la producător la utilizatorul final, pentru realizarea beneficiilor, prin satisfacerea cît mai deplină a consumatorului. Marketingul este o noutate numai din punctul de vedere al conceptualizării, al recunoașterii faptului că el nu este o simplă activitate, ci o structură rațională de gîndire și o optică a priorității scopurilor ultime ale producției. Simplele activități de marketing nu reprezintă propriu-zis nici o descoperire, deoarece pînă la recunoașterea ideii de marketing acestea erau cunoscute în cea mai mare parte (schimburi, vînzare, comerț) sau existau în forme embrionare ori erau puțin dezvoltate (promovare, informare-publicitate, servicii industriale și comerciale etc.).

Cercetările de marketing, ca și aplicarea metodelor științifice de conducere a acestor activități au apărut evident mai tîrziu, ca o consecință a perceperii și identificării problemelor la care a fost aplicată noțiunea de marketing.

Ideea de bază a marketingului este subordonarea întregii întreprinderi și a tuturor funcțiilor ei către satisfacerea consumatorului. În acest fel, acceptarea produselor de către cumpărători devine criteriul de bază după care este evaluată activitatea fiecărui compartiment dintr-o întreprindere, de la cercetarea științifică din laboratorul uzinal și pînă la secțiile financiar-contabile. Ca atare, nu sînt lansate în producție mărfuri pentru care nu există, în prealabil, certitudinea că se vor vinde. Vechea idee că trebuie vîndut ceea ce se produce este înlocuită prin imperativul fabricării sortimentelor despre care se știe că se vor vinde. Diferența dintre marketing și vînzarea produselor nu este o simplă diferență de cuvinte. Vînzarea este legată de nevoia celui ce vinde de a transforma produsele în bani, în care scop trebuie livrate mărfurile cu promptitudine și în cele mai bune condiții. *Marketingul este legat de cucerirea pieței prin satisfacerea nevoilor consumatorului, pentru realizarea beneficiilor întreprinderii pe această cale. Vînzarea* se concentrează pe sarcina de a desface tot ceea ce se produce, în timp ce marketingul arată întreprinderii ceea ce se poate vinde încă înainte de crearea produsului și urmărește eficiența economică a tuturor proceselor care însoțesc vehicularea bunurilor de la producător la consumator, inclusiv asistența tehnică și alte servicii prestate cumpărătorilor pentru buna desfășurare a consumului însuși.

Marketingul reprezintă deci realizarea tuturor acelor activități necesare creării, promovării și distribuirii rentabile a produselor potrivit cu cererea prezentă și

potențială a cumpărătorilor și cu posibilitățile întreprinderii de a fabrica rentabil produsele respective. Ca atare, *marketingul este un ansamblu de operații prin care se realizează în mod rentabil crearea de produse adecvate, o eficientă distribuire a mărfurilor, o organizare și o impulsionare continuă a vînzărilor, pentru satisfacerea și stimularea cerințelor pieței.*

Enumerarea funcțiilor și obiectivelor marketingului va arăta mai bine domeniul acestei discipline care se referă la :

— *mijlocirea legăturilor și contactelor între vînzător și cumpărător,* pătrunderea pe piață, alegerea canalelor de distribuire și a formelor eficiente de vînzare ;

— *adaptarea bunurilor potrivit cerințelor pieței,* definirea gamei de sortimente oferite, condiționarea și ambalarea produselor în tipodimensiuni intermediare, potrivit nevoilor comerțului cu ridicata, cu amănuntul și consumatorilor înșiși ;

— *calcularea și fundamentarea prețurilor* pentru a stimula atît producția, cît și pe consumatori ;

— *informarea cumpărătorilor și convingerea lor* ca să achiziționeze produsele respective, prin propagandă comercială ;

— *vehicularea fizică a bunurilor,* expedițiile și livrările, alegerea mijloacelor de transport, depozitarea mărfurilor permițînd o reaprovizionare rapidă, localizarea rețelei și a punctelor de vînzare pe teritoriu ;

— *încheierea procesului de marketing,* vînzările cu plata în rate, aducerea produselor cumpărate la domiciliul cumpărătorului, garanțiile și serviciile acordate după vînzare.

Se vede astfel cum se îndepărtează marketingul de concepția tradițională a vînzării sau de noțiunea mai nouă de *distribuție* al căror rol în fond se rezumă la eforturile pentru scurgerea produselor în cele mai bune condiții, fără însă a influența în mod real producția.

Pentru înfăptuirea celor două obiective majore ale marketingului : *satisfacerea consumatorului* și *realizarea de beneficii de către întreprindere* printr-o producție adecvată cerințelor consumului este necesară organizarea unor structuri administrative corespunzătoare pentru domeniile funcționale de specialitate : *cercetările de marketing, planificarea și dezvoltarea produselor, promovarea vînzărilor, distribuția, prețul* etc.

Însă, marketingul trebuie considerat ca un tot, ca un efort global al întreprinderii care operează pe calea unor programe complete și integrate. Marketingul este un grup integrat și coordonat de activități interdependente și nu o acumulare de funcțiuni distincte și separate.

Domeniile funcționale ale marketingului nu sînt scopuri în sine, ci mijloace specializate de activități vizînd atingerea unui scop comun. Integrarea tuturor activităților de marketing sub o singură conducere și prioritatea obiectivelor de marketing în cadrul celorlalte obiective ale întreprinderii este cunoscută sub denumirea de *conceptul de marketing,* reprezentînd deci în fapt atît *coordonarea tuturor eforturilor de marketing,* cît și *generalizarea opticii marketingului* în întreaga întreprindere. Condiția succesului unei acțiuni de marketing este acceptarea conceptului de marketing de către toate sectoarele întreprinderii.

Conceptul de marketing este un model de gîndire și de acțiune, o orientare permanentă către cunoașterea și anticiparea strategică a condițiilor pieței pentru adaptarea producției la acestea. Apărut ca urmare a modificărilor rapide intervenite în economie, conceptul de marketing este expresia căutării și dezvoltării

continue a mijloacelor prin care întreprinderea poate utiliza posibilitățile de a pătrunde și cuceri o piață mereu în schimbare.

Adoptarea conceptului de marketing de către o întreprindere înseamnă crearea unei receptivități permanente în cadrul producției pentru nevoile pe care trebuie să le satisfacă. În acest scop, trebuie obținută o deplasare a priorităților și centrului de greutate și anume prin tranziția de la primatul problemelor de fabricație și al sarcinii separate a sectorului comercial de a vinde orice produce fabrica, la marketing, funcție unitară și primordială a întreprinderii pentru cucerirea pieților și ajustarea ei continuă la mobilitatea exigențelor crescînde ale cumpărătorului.

Totul începe și se sfîrșește cu consumatorul — aceasta este ideea de bază a conceptului de marketing. În consecință, nevoile și dorințele consumatorului constituie sursele fundamentale de informații pentru planificarea și controlul tuturor operațiilor întreprinderii. Numai așa, de altfel, este posibil a se trece de la produsul care poate fi fabricat, întreprinderea dispunînd de capacitățile corespunzătoare, la produsul care trebuie să fie fabricat, fiindcă așa cere consumatorul.

Încă înainte de începerea ciclului de producție, cercetările de marketing și previziunile pieței trebuie să determine ce dorește consumatorul ca produs, preț, loc de vînzare și timp de efectuare a cumpărării. Această orientare către consumator se face vizibilă în programarea producției, în planificarea noilor produse, în controlul stocurilor, perfecționarea mijloacelor de distribuție, vînzarea și serviciile de după vînzare. Vînzarea este o activitate dominantă, dar calculul analitic al beneficiilor pe fiecare produs interesează mai mult decît volumul desfacerilor. Marketingul este legat tot mai mult de cercetările tehnice, de planificare, de studierea produselor noi și de perfecționarea mijloacelor de distribuție.

Conceptul de marketing reprezintă o orientare către conducerea eficientă și luarea deciziilor pe o bază cît mai științifică, pentru a reduce riscurile, în care scop se dezvoltă cercetările, analizele de piață și previziunile și se lărgește baza de informații continue privind piața și consumatorii. Sînt reconsiderate astfel structurile organizaționale tradiționale ale conducerii în direcția *descentralizării deciziilor și centralizării informației*, coordonării eforturilor și sporirii eficienței comunicațiilor interne. Marketingul este orientat către *inovativitate*, favorizînd cercetările tehnice materializabile în produse noi sau perfecționate și prin aceasta creează astfel, în mod deliberat, demodarea produselor existente, mai ales în domeniul bunurilor de uz îndelungat, al aparatelor electrocasnice etc.

Aplicarea conceptului de marketing are drept urmare o accentuare a rolului planificării pe termen mediu și lung de noi produse, de noi procese și noi metode în întreprindere. Aceste planuri nu se referă la determinarea dezvoltării evolutive a activităților, prelungind actualele linii de producție, ci urmăresc diversificarea acestora și expansiunea întreprinderii. Noile produse nu vor apărea la întîmplare, ci ca *un rezultat al previziunilor tehnologice*, urmărind *promovarea inovației* ca mijloc de creare a unor noi piețe sau de dezvoltare a celor vechi.

Conceptul de marketing impune planificarea atentă a rentabilității viitoare, fiindcă creșterea investițiilor de echipament costisitor determină caracterul general al producției pe o perioadă de timp viitoare mai lungă, ceea ce restrînge libertatea conducerii de a se adapta rapid la schimbările condițiilor pieței.

Această planificare reclamă informații precise și complete pe baze mai largi și mai dezvoltate ale activităților de cercetare a pieței.

Prin legăturile pe care le are cu celelalte sectoare din întreprindere, marketingul favorizează *planificarea beneficiilor de produse* și controlul respectiv, asigurînd astfel utilizarea avantajoasă a resurselor disponibile ale întreprinderii.

Cercetările de marketing arată atît pentru piața internă, cît și pentru piața externă *cine sînt cumpărătorii*, puterea lor de cumpărare și în anumite cazuri solvabilitatea lor, cine sînt cumpărătorii reali și cine sînt cumpărătorii incerți, *unde, cînd și cum sînt vîndute produsele, în ce cantități și cine le desface.*

Cercetările de marketing descoperă *noi segmente de piață internă sau externă* în care pot fi vîndute produsele întreprinderii sau *sugerează fabricarea unor produse noi* sau perfecționate pentru aceste segmente.

Analizele privind *utilizarea în consum a produselor* pot scoate la iveală o serie de nemulțumiri ale cumpărătorilor, atît pentru sortimentele curente, cît și pentru cele experimentate înainte de a se trece la producția în masă. *Pe baza acestor cercetări de marketing, conducerea întreprinderii va dispune efectuarea remedierilor necesare* sau *renunțarea* chiar la fabricarea unor sortimente.

Cercetările de marketing pot duce la *concluzia lărgirii gamei sortimentale*, ceea ce prezintă o deosebită importanță, întrucît aceasta nu cere investiții suplimentare, folosindu-se echipamentele industriale existente.

Drept urmare a unor *cercetări motivaționale*, pot fi investigate cauzele pentru care anumite produse nu sînt cumpărate, iar conducerea poate ca atare acționa fie prin ameliorarea performanțelor sortimentelor respective, fie prin crearea mai multor calități cu prețuri diferite, fie prin asigurarea unor servicii (întreținere, reparații, înlocuiri etc.).

Cercetările de marketing sînt esențiale pentru asigurarea desfacerii produselor pe piața internă, dar ele sînt și mai importante pentru pătrunderea pe piața externă, în care exigența clienților este mai puternică, condițiile de concurență sînt foarte dure, iar fluctuațiile conjuncturale afectînd pe cumpărători pot fi mari. De aceea, în mod special, cercetările de marketing urmăresc *perfecționarea tehnică, estetică și utilitară a produselor*, precum și *realizarea unei publicități și informări eficiente a cumpărătorilor*. Cu deosebire pentru *promovarea exporturilor*, cercetările de marketing trebuie să ducă la cunoașterea situației pieței externe, inclusiv a evenimentelor politice internaționale care au implicații asupra comerțului.

În mod asemănător cu studierea produselor, cercetările de marketing trebuie să se ocupe de *perfecționarea neîncetată a serviciilor*, arătînd insatisfacțiile clienților în privința prestațiilor de servicii ale întreprinderii și căile de remediere.

În domeniul propriu-zis al vînzărilor, prin cercetările de marketing se pot stabili planificări fundamentate ale desfacerilor globale în repartizarea teritorială și eșalonări în timp.

Ajutat de sectorul cercetărilor de marketing, conducătorul diviziunii de marketing este în măsură să cunoască *locul pe care îl ocupă un produs* fabricat de întreprindere în ramura industrială respectivă — pe piața internă și pe piața externă — și ce trebuie făcut ca să crească această pondere, *ce produse noi pot fi fabricate, în ce cantități, cu ce preț și unde pot fi acestea vîndute, de unde și la ce prețuri trebuie făcute aprovizionările*, în ce direcții trebuie să se desfășoare *activitatea de cercetare și de creație a serviciilor tehnice și de proiectare*, precum și situația conjuncturală a economiei interne și a piețelor externe, ca și perspectivele de viitor.

Bazat pe cercetările științifice, *marketingul constituie o însemnată și eficientă pîrghie a dezvoltării economice.* Practicarea unor tehnici adecvate de marketing facilitează creșterea economică, însă practicile ineficiente de marketing sau ignorarea acestuia pot constitui un obstacol pentru dezvoltarea economică. Marketingul este calea prin care industria cunoaște și satisface pe destinatarul producției sale.

Așa după cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, *în definitiv producem nu de dragul producției ci pentru satisfacerea unor necesități și cerințe și trebuie să producem numai ceea ce corespunde acestor cerințe și necesități* [1]. Marketingul impulsionează *apariția de nevoi noi* și de activități corespunzătoare pentru satisfacerea acestora, stimulînd populația la *creșterea productivității muncii,* pentru obținerea resurselor bănești necesare cumpărării mărfurilor și serviciilor. În acest fel, *marketingul dinamizează atît consumul, cît și producția.* Activitățile de marketing de la toate întreprinderile dintr-o economie *acționează cumulativ pentru echilibrarea producției cu consumul,* pentru asigurarea procesului *reproducției lărgite și creșterii venitului național* și pentru *mobilizarea tuturor resurselor economiei,* integrînd și optimizînd utilizarea completă a capacităților productive naționale, umane și materiale. Prin realizarea unei vaste rețele de schimburi de informații privind disponibilitățile de produse și nevoile consumatorilor, marketingul oferă o valoroasă *bază informațională pentru planificarea economică* pe termen scurt, iar prin studiile și cercetările de piață și prin previziunile privind piața viitoare, marketingul servește direct planificarea pe termen mediu și lung.

Cercetările de marketing sînt necesare pentru *fundamentarea investițiilor,* pentru justificarea eficienței acestora și determinarea proiectelor prioritare de investiții. Aceasta prezintă o importanță cu totul deosebită, fiindcă investițiile de uzine, echipamente industriale și utilaje controlează creșterea economiei. Un proces continuu de investiții oferă un nivel susținut ridicat de utilizare a forțelor de muncă și conferă cererii populației o capacitate crescîndă de absorbție a mărfurilor. *Creșterea economică este un fruct al investițiilor, problemă centrală pentru orice sistem macroeconomic.*

Prin toate aceste efecte, marketingul reprezintă o totalitate de mijloace care acționează direct pentru *ridicarea nivelului de trai al populației.*

Marketingul este un subsistem al întreprinderii, privită la rîndul ei ca un sistem. În același timp, marketingul este și el un sistem care leagă într-un tot complex activitățile, relațiile și interacțiunile dintre factorii și elementele marketingului.

Adevărate sisteme social-tehnice, întreprinderile și compartimentele acestora pot fi proiectate și organizate în vederea unei funcționări ireproșabile, ca în cazul sistemelor tehnologice, al avioanelor, vapoarelor și submarinelor, dacă sînt utilizate metodele modelelor de sistem, simularea experimentală și testele pentru verificarea lor prealabilă.

Cercetările de marketing constituie singurul fundament științific al deciziilor conducerii privind activitățile de marketing. Numai prin cercetări sistematice pot fi obținute și analizate informațiile necesare pentru identificarea și rezolvarea oricărei probleme din domeniul marketingului.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea privind activitatea de comerț exterior,* Editura politică, București, 1971, p. 27.

Valoarea potențială a acestor informații pentru deciziile de marketing, inclusiv experiența și cunoștințele expertilor întreprinderii, pot fi astăzi măsurate cu ajutorul teoriei moderne a deciziei sub forma analizei bayesiene. După progresele importante realizate în statistică în domeniul sondajului probabilistic și al proiectării experimentelor, recent au fost elaborate noi instrumente analitice matematice și pentru descrierea funcționării unităților economice și previziunea rezultatelor unor „intrări" efectuate în aceste sisteme. Analiza bayesiană arată cum pot fi combinate judecățile și evaluările personale ale specialiștilor întreprinderii cu evidența statistică în elaborarea deciziilor, oferind o nouă cale pentru a se putea stabili cît de multă informație trebuie obținută mai înainte de a se lua o decizie.

Informația, în mod esențial indispensabilă deciziilor conducerii, costă bani, timp, energie omenească. Dar costuri pentru cercetare de mii sau zeci de mii de lei înlătură riscul pierderii unor milioane sau zeci de milioane de lei, care pot decurge din decizii lipsite de fundamentare științifică. Mărimea costului informațiilor variază după însemnătatea, complexitatea sau amploarea problemei. Adesea, inventivitatea, efortul și elanul cercetătorilor de a găsi idei și căi de procurare simplă și ieftină a informațiilor pot avea rezultate remarcabile, în măsura în care cadrul problemei o permite. În primăvara anului 1971, studenții din anul IV și V de la ASE, Facultatea de cibernetică economică, au efectuat sondaje de opinie și anchete privind vizitatorii unor magazine din Capitală, cu mijloace extrem de simple, fiecare student chestionînd între 70—100 de persoane. Cabinetul de organizarea producției și a muncii de la Timișoara a efectuat cu trei cercetători un amplu studiu privind o serie de aspecte ale desfacerii produselor de panificație în rețeaua unităților comerciale respective. De bună seamă că mai există multe asemenea performanțe în cercetările de marketing din țara noastră. Tradiția lor, de altfel, nu este de dată prea recentă. Către sfîrșitul anilor '50, cu ocazia pavilioanelor de mostre din Capitală, au fost efectuate primele studii ale cererii de consum cu metode demoscopice de către Ministerul Comerțului Interior. Tot în acea perioadă, au fost inițiate, în același context, de către prof. Gheorghe Rădulescu, cercetări econometrice pentru caracterizarea consumului și a relațiilor dintre factorii constitutivi ai cererii și manifestărilor acesteia, cu ajutorul elasticității funcțiilor, alături de aplicații ale programării matematice la transportul zahărului, una din primele utilizări ale metodelor matematice în economie din țara noastră.

Ulterior, au fost create institute pentru cercetări comerciale, pentru studierea conjuncturii internaționale, laboratorul de marketing, oficiul de sondaje, centre de studii și alte organisme de cercetări legate de diferitele aspecte ale marketingului.

În prezent, există condițiile de bază necesare pentru dezvoltarea cercetărilor de marketing. Regimul contractelor economice între întreprinderi, legea comerțului exterior și organizarea centralelor industriale obligă întreprinderile producătoare să desfacă în bune condiții mărfurile în țară sau în străinătate, să asigure o calitate înaltă și performanțe ridicate la produsele pe care le fabrică, să se îngrijească de aprovizionare etc. Recent, specialiștii din economie și din alte domenii interesate au întemeiat Asociația Română de Marketing, AROMAR, al cărei prim Seminar internațional (Timișoara, iulie, 1971) a constituit un adevărat succes.

Introducerea marketingului ca disciplină în învățămîntul superior economic și dezvoltarea legăturilor dintre predarea marketingului, cercetarea științifică și unitățile din producție va crea o stimulare reciprocă între aceste forțe moderne ale progresului științific, care trebuie să alcătuiască o veritabilă simbioză.

EDUCAȚIA SANITARĂ A ELEVILOR

Recent a avut loc, în București, masa rotundă *Educația sanitară a elevilor în școală* — organizată de Institutul de igienă și sănătate publică. Deschizînd lucrările, dr. P. Penciu, șeful sectorului de educație sanitară, a prezentat situația actuală într-unul din domeniile hotărîtoare ale promovării cunoștințelor și comportamentului igienic al populației și a propus principalele teme ale dezbaterilor, în lumina studiilor recent efectuate de colectivele de cercetători ai institutului pe loturi mari de școlari din București și din alte centre ale țării.

În continuare, lucrările s-au desfășurat pe trei grupe de studiu, conduse de prof. V. Pavlid, doctor în științe pedagogice și prof. I. Dorobanțu — cercetători științifici principali la Institutul de igienă și sănătate publică — și dr. Al. Gheorghiu, medic primar de igienă și sănătate publică.

Dezbaterile au prilejuit un viu schimb de opinii între specialiști din București și din mai multe județe din țară, cercetători și practicieni în domeniul educației sanitare, al pedagogiei, al igienei copilului și adolescentului. Au participat reprezentanți ai Institutului de științe pedagogice și ai Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, precum și numeroase cadre didactice din Capitală. Numărul mare și valoarea propunerilor exprimate au permis ca din însumarea acestora să rezulte în fapt un adevărat program de perfecționare a conținutului și metodelor educației sanitare a elevilor, de accentuare a integrării acțiunii educativ-sanitare în ansamblul măsurilor menite să realizeze ocrotirea sănătății și totodată educația multilaterală a tinerei generații.

Concluziile adoptate de participanții la masa rotundă sînt străbătute, ca de un fir conducător, de ideea potrivit căreia este necesar ca educația sanitară a elevilor să se realizeze integral în procesul de învățămînt, în orele de dirigenție și în activitatea extrașcolară. Prin efortul conjugat al organelor de învățămînt și de ocrotire a sănătății realizat de la nivel central pînă la fiecare școală, este necesar să se accrediteze și să se traducă în viață ideea de a se atribui corpului profesoral rolul principal în educația sanitară a elevilor în școală.

În acest spirit este indicat a se folosi toate posibilitățile pentru instruirea profesorului în problemele de sănătate și de a se valorifica la maximum disponibilitățile oferite de programa de învățămînt, în special în cadrul disciplinelor de științe biologice, dar și în cadrul altor obiecte, pentru transmiterea unei informații științifice convingătoare, care să servească drept suport pentru formarea și cultivarea comportamentului igienic, conceput ca o latură inseparabilă a educării multilaterale și a pregătirii pentru viață a tineretului.

Printre condițiile satisfacerii acestui deziderat — după cum au insistat mai mulți specialiști — se situează la loc de frunte asigurarea unui mediu școlar igienic, presupunînd atît dotările materiale de bază, cît și un climat afectiv — emoțional pozitiv, ambele de natură să ajute la promovarea sănătății fizice și mintale a elevilor.

Problemele specifice adolescenței au reținut în mod deosebit atenția participanților. Au fost astfel dezbătute mijloacele capabile să ducă la creșterea ponderei și eficienței educației sanitare pe teme ca organizarea regimului rațional de viață și de studiu, igiena odihnei, folosirea timpului liber, adoptarea unei atitudini responsabile față de propria sănătate în confruntarea cu alcoolul, tutunul și unele produse psihochimice. Un important volum de propuneri s-au referit la căile îmbunătățirii educației sexuale a elevilor, la pregătirea tinerei generații în chestiunile complexe privind relațiile dintre sexe, căsătoria și viața de familie. S-a considerat necesară o acțiune

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

susținută de pregătire metodologică a cadrelor didactice și medicale, cărora le revine sarcina de a se achita de această misiune, a cărei importanță a fost apreciată în contextul sarcinii generale de a educa tineretul în spiritul principiilor de convietuire proprii societății noastre socialiste.

În același cadru al propunerilor au fost dezbătute și căile prin care să se asigure ca anii de școlaritate să reprezinte pentru toți adolescenții prilejul de a beneficia de o informare științifică completă și corectă în domeniul măsurilor de apărare împotriva bolilor venerice.

Participanții la masa rotundă au subliniat și necesitatea realizării unui sinergism, pe plan educativ, cu influența exercitată de familie asupra elevilor. De aceea, s-a considerat util ca organele de învățământ și de ocrotire a sănătății să intensifice și să îmbunătățească activitatea educativă adresată părinților, prin perfecționarea continuă a formelor de organizare și a metodologiei acesteia.

I. D.

MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ CONSACRATĂ MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

În perioada 11—18 octombrie 1971, a avut loc, la Sofia (R. P. Bulgaria), o manifestare științifică amplă, consacrată problemelor cooperării dintre țările socialiste în domeniul realizării, folosirii și cercetării mijloacelor de învățământ.

S-au desfășurat simultan trei acțiuni : Reuniunea experților din țările socialiste în problemele mijloacelor de învățământ ; O sesiune de comunicări științifice privind direcțiile de dezvoltare a mijloacelor de învățământ și folosirea lor în învățământul superior ; Expoziția „Mijloacele tehnico-didactice în învățământul superior".

Țara noastră a fost prezentă la toate aceste trei acțiuni care au reunit experți, cercetători, cadre didactice, proiectanți și producători de mijloace de învățământ din nouă țări socialiste (R. P. Bulgaria, Cuba, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S., R.D. Vietnam).

Dezbaterile științifice s-au purtat în jurul unui referat general și al altor șapte referate de bază, care au cuprins principalele domenii de cercetare pedagogică a mijloacelor didactice și anume : mijloacele de învățământ și didactica contemporană, problemele actuale ale mijloacelor audio-vizuale, televiziunea în practica învățământului superior, mașini și instalații de verificare simultană a cunoștințelor în învățământul superior, filmul cinematografic în lecțiile universitare, problemele producției de mijloace de învățământ ș.a.

Delegația română a prezentat comunicări științifice și coreferate pentru toate problemele care s-au discutat, susținînd puncte de vedere originale și de interes comun pentru participanți. Astfel, a fost prezentat un *proiect de clasificare funcțională* pentru toate mijloacele de învățământ existente în practica școlară și universitară, pe baza căruia să se poată elabora o terminologie unitară și sistematică. Totodată, *a fost demonstrată o modalitate de apreciere complexă a calităților diferitelor categorii de mijloace de învățământ*, a căror integrare eficientă în practica școlară trebuie să fie apreciată concomitent din punct de vedere pedagogic, tehnic, ergonomic și economic. S-au arătat, de asemenea, *cîteva posibilități de organizare a unui program de cercetări științifice* pentru stabilirea eficienței diferitelor tipuri de mijloace de învățământ, susținîndu-se necesitatea stringentă pentru validarea experimentală premergătoare producerii în serie a diferitelor prototipuri.

Consfătuirea a apreciat contribuția țării noastre, atît pe planul ideilor avansate, cît și pe cel al propunerilor susținute și a însărcinat grupul experților români să prezinte, la următoarea sesiune (Berlin 1972), un proiect amănunțit pentru realizarea unui *lexicon-*

dicționar al mijloacelor de învățămînt, care va urma să fie editat și tipărit într-o perioadă cît mai scurtă.

De un succes remarcabil s-a bucurat *standul cu mijloace de învățămînt românești*, vizitat de un numeros public. Aparatele optice, audio-vizuale, electronice, laboratoarele fonetice, producția întreprinderii *Didactica*, mașinile de examinare ș.a. au suscitat un mare interes și au solicitat discuții, demonstrații și chiar dezbateri cu grupuri de specialiști sau cadre didactice. În același timp, confruntarea internațională a modelelor prezentate de celelalte țări participante a prilejuit concluzii utile pentru producătorii de mijloace de învățămînt, demonstrîndu-se totodată și rolul din ce în ce mai important pe care îl ocupă cercetarea științifică în acest domeniu.

Consfătuirea a stabilit ca asemenea expoziții să se organizeze din doi în doi ani, viitoarea urmînd a avea loc în 1973, la Budapesta.

În ansamblul ei, această întreită manifestare s-a înscris pe linia renovărilor pe care le necesită tehnologia didactică în epoca noastră, renovări în cadrul cărora mijloacele de învățămînt ocupă un loc din ce în ce mai complex și, totodată, mai bine delimitat.

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU
șef de laborator, Institutul de științe pedagogice

(critică și bibliografie)

PUNCTE DE REPER ÎN ÎNSUȘIREA LIMBILOR STRĂINE*

Trăsăturile principale care se desprind din primele capitole cu problematică informațional-orientativă sînt încrederea și optimismul ce-i sînt inspirate cititorului privind posibilitatea însușirii limbilor străine, premisă ce decurge în primul rînd dintr-o analiză concludentă a unor factori de progres cultural și tehnic existenți azi, față de trecut, constînd din diversele manuale, gramatici, texte paralele, dicționare și ghiduri de conversație, lecții imprimate pe discuri sau transmise la radio, posibilitatea de a le imprima și multiplica pe benzi magnetice, cursuri la televiziune, filme și emisiuni în limbi străine, iar în viitor poate chiar din binefacerile hipnopediei.

În tratarea problemelor de ordin general, ca prezentarea curentelor sau a școlilor metodice inițiate sau susținute de unii lingviști sau metodicieni, autoarea adoptă o atitudine ponderată față de opiniile cele mai noi, încă insuficient experimentate, însă cu preocuparea de a releva elementele sigure, punctele definitiv cîștigate pe terenul practic. De pildă, se apreciază că metodele noi : directă, audio-vizuală, audio-lingvală sau folosirea mijloacelor tehnice noi (magnetofon, disc, diapozitiv, film) au contribuit la eliminarea limbii materne, la promovarea dialogului, la însușirea inductivă a gramaticii, apoi la generalizarea învățării limbilor moderne și la considerarea limbii străine ca instrument util de comunicare. Concomitent, însă, se combat excesele metodei directe, care uită că elevii nu mai sînt o tabula rasa, iar procesul reversibil nu e posibil, cele ale procedeelor structurale, care pot duce la formalism și la pierderea interesului, cele ale pretenției de pronunțare perfectă, care abate atenția de la însușirea limbii.

În acest sens, luînd în discuție faptul că secole de-a rîndul s-a pus accent pe limba străină scrisă, iar în ultimele decenii pe reconsiderarea aproape bruscă a limbii vorbite, autoarea consideră justificat că pentru însușirea unei limbi străine e nevoie să se pună accentul atît pe forma vorbită, cît și pe cea scrisă.

Din informațiile psihologice, cu competență prezentate, ca : mobilul, scopul, interesul, alegerea metodei, învățarea fără profesor și altele, așa cum se manifestă în unele tendințe moderne în învățarea limbilor străine, cititorul reușește să desprindă concluzii de autocunoaștere sub aspectul aptitudinilor pe care le are și în funcție de ele să adopte soluțiile adecvate, care să-l ducă pe calea cea mai scurtă la scopul urmărit. Concomitent, cititorul este atenționat asupra celor patru tehnici ale limbii : a) înțelegerea interlocutorului, b) exprimarea orală, c) lectura și d) scrierea, atît de necesare în clarificarea scopului și în alegerea metodei de învățat, mai ales în condițiile învățării fără profesor.

În felul acesta, bine motivat și de la caz la caz, începătorului i se înfățișează variate perspective pentru a-și alege manualul și aparatura de lucru, ritmul de învățat, timpul optim și folosirea lui rațională, gradarea efortului și a materialului de însușit, consolidarea cunoștințelor și a procedeelor pentru a le preface în deprinderi potrivit cu posibilitățile de care dispune, arătîndu-se la fiecare cale aleasă atît avantajele ce pot fi utilizate, cît și greutățile ce trebuie învinse.

În prezentarea problemelor de lingvistică, pornindu-se de la conceptul că „limba nu este un obiect despre care se învață, ci un mijloc necesar de comunicare și un instrument de lucru indispensabil", în cele patru capitole intitulate fiecare din ele *Cum să învățăm...* limbile engleză, franceză, germană și rusă, autoarea reliefează trăsăturile specifice fiecărei limbi și are în vedere, în primul rînd,

---

* Tatiana Malița, *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, Editura Științifică, București, 1969, 171 p.

pe cel ce învaţă, greutăţile ce-i stau în faţă şi, în al doilea rînd, limba ce trebuie învăţată, cu multiplele ei amănunte, dintre care o bună parte le lasă pe seama manualului.

Astfel, pentru învingerea greutăţilor rezultate din particularităţi fonetice ca : nazalele francezei, vocalele lungi şi scurte în limbile engleză şi germană, consoanele înmuiate în limba rusă, sau din cele de gramatică, cum ar fi flexiunea sintetică sau aspectul verbal în limba rusă, topica limbii germane cu verbul la sfîrşit, sau structura limbii engleze cu o gramatică relativ simplă, se recomandă diverse procedee utile, spre exemplu, acela al „cuvintelor-cheie" pentru formarea pronunţiei, sau al „paşilor mici" în ordonarea faptelor de gramatică.

Diversele structuri oferite ca procedee de însuşire, îndeosebi a limbilor franceză şi engleză, urmate de modele similare de structuri pe care elevul şi le-ar putea construi singur, sau de tipuri de exerciţii, ca de exemplu cele pentru însuşirea verbului englez, au aceeaşi menire practică.

Avertizarea celui ce învaţă o limbă sau alta asupra „falşilor prieteni", urmărind să faciliteze reţinerea cu uşurinţă a unor cuvinte sau a unor sensuri exacte ale unor expresii idiomatice, în ciuda confuziilor pe care forma lor asemănătoare cu cea din limba română, dar cu sens diferit, ar putea să le producă (de exemplu, în engleză *library* = bibliotecă şi nu librărie, în rusă *прост* = simplu şi nu prost, în franceză *arrêter* = a opri şi nu a arăta etc.) constituie un alt procedeu similar.

În lucrare se află de asemenea preţioase indicaţii ce nu se găsesc în manuale ca de exemplu : folosirea în engleză a formelor contrare şi a celor complete, uzanţele din practica vorbirii în franceză. Totodată, vom întîlni recomandări de a aborda problemele de limbă într-o anumită ordine, potrivit scopului urmărit, în acelaşi timp subliniindu-se faptul că sînt anume chestiuni care merită atenţie sporită, chiar dacă prezintă dificultăţi, cum e negaţia şi interogaţia în engleză, probleme care pot fi lăsate pe un plan secundar într-o anumită etapă, dar reluate în alta.

Desigur, ochiul unui specialist ar putea sesiza şi unele aspecte care ar necesita precizări sau completări, ca spre exemplu afirmaţia prea categorică privind rolul semnului moale de palatalizare în limba rusă, care exclude pe aceea de marcă a genului în cazul substantivelor feminine. Totodată, credem că multiplele citate, de altfel extrem de oportune şi care adesea înviorează lectura şi invită la reflecţii, ar fi fost bine dacă, măcar cele ce vizează specialitatea, ar fi fost însoţite de trimiteri privind autorul şi lucrarea din care au fost extrase. Cum însă cartea se adresează îndeosebi persoanelor care vor să-şi însuşească o limbă modernă, observaţiile specialiştilor ar depăşi poate scopul pe care şi l-a propus autoarea.

ION CIOCEA

STRUCTURA PROCESULUI CULTURAL DE MASĂ*

Problematica dezvoltată în această lucrare interesează, datorită coordonatelor variate şi implicaţiilor multiple ale culturii de masă, pe sociologi, psihologi, esteticieni şi, nu în ultimul rînd pe pedagogi. Lucrarea conturează fenomenul culturii de masă din punctul de vedere al sociologiei şi se axează în jurul a trei domenii (fără a introduce, desigur, o separaţie rigidă între ele) : teoria, abordarea metodologică (interpretativă şi aplicată) şi analiza datelor provenite din cercetări pe teren, primul dintre aceste domenii fiind, fără îndoială, cel mai meritoriu, deşi susceptibil de critici şi amendamente.

Pentru depistarea caracterelor intrinseci ale culturii de masă, autorii întreprind o dublă relaţionare : la cultura globală şi la timpul liber. În cadrul primului demers, ei încearcă demonstrarea şi punerea în evidenţă a specificului cultural al fenomenului, în care scop pornesc de la o interesantă circumscriere sociologică a notelor definitorii ale culturii globale (v. p. 7—8), în cadrul căreia cultura de masă îşi găseşte locul pe baza unui criteriu esenţialist, trei fiind elementele găsite pentru a dovedi *prin ce* cultura de masă este cul-

* *Structura procesului cultural de masă* (Contribuţii la sociologia culturii de masă II), sub redacţia H. C u l e a, Ed. Academiei R.S.R., Bucureşti, 1971, 285 p.

tură : impunerea unui nou ideal uman, a urbanităţii ca esenţă a modernităţii şi valorizarea cotidianului existenţial. Dincolo de oarecare impreciziuni (în ce constă diferenţa dintre primul şi al doilea element, din moment ce urbanitatea este afirmată ca latură componentă a ambelor ?), această întemeiere surprinde într-o manieră sintetică reale determinaţii ale culturii de masă privită în ceea ce are ea unitar şi valoric.

Deşi cultura de masă este apreciată ca fiind modul cultural de a exista al maselor, cultura maselor, lucrarea spune prea puţin despre ansamblul acestui proces. Intervin aici două inadvertenţe : ceea ce se analizează nu este, de fapt, „procesul" culturii de masă, ci doar unele aspecte la nivelul surselor de difuzare (mediilor) a culturii de masă şi al publicului care o recepţionează. Pentru a surprinde procesualitatea ar fi fost nevoie atît de o abordare intensivă a fenomenului, cît şi de pătrunderea întregului circuit producător-consumator, care are multiple verigi. Unele schiţări în acest sens nu lipsesc, dar ele se dovedesc insuficiente pentru scopul propus. În al doilea rînd, accentul cade nu pe cultura maselor, ci pe modul maselor de a se expune la cultură, relevîndu-se cel mult modalitatea în care ele trăiesc o cultură gata confecţionată, deşi ansamblul procesului nu se rezumă la interese şi selecţie, ci implică şi dimensiunea creatoare. Faptul că aceasta din urmă este lăsată în umbră este determinat de mai multe cauze : specificitatea abordării exclusiv sociologice, dificultatea surprinderii aspectului creator, gradul diferit de insistenţă al autorilor asupra diverselor surse de promovare a culturii de masă (ceea ce a făcut ca analiza să se orienteze mai ales asupra palierului reprezentat de mass-media în detrimentul altora, cum ar fi aşezămintele culturale). Este adevărat că această din urmă deficienţă se datoreşte mai mult unor factori obiectivi (printre care predominanţa şi vasta penetraţie a mass-mediei este cel mai important), dar se pare că nici autorii nu au adîncit unele laturi ale problematicii abordate. Acolo unde sînt abordate şi alte domenii decît cele ale mass-mediei nu lipsesc, însă, remarci pertinente (vezi de pildă, p. 82—93), deci ele se înscriu mai mult pe linia dezideratelor decît a realităţilor.

Al doilea demers teoretic al autorilor se raliază concepţiei general împărtăşite care consideră că ansamblul culturii de masă trebuie surprins ca parte componentă a timpului liber, dar ca un domeniu specific al acestuia. Autorii însă nu au întotdeauna suficientă grijă să stabilească cu precizie locul şi determinaţiile culturii în cadrul timpului liber, ştiut fiind că acesta îndeplineşte, în afara funcţiei de culturalizare, şi pe cele de divertisment şi relaxare ; sau, cel puţin, autorii nu motivează, eventualul caracter cultural al celor din urmă două funcţii. O asemenea distincţie este necesară, deoarece, dacă dimensiunea delectativă a culturii de masă ca întreg şi însuşirea de către mase în mod nesistematic şi spontan a unor conţinuturi culturale sînt caracteristici evidente, intervin multiple fenomene care pretind o tratare diferenţiată. Altfel spus, această carenţă duce la insuficienta distincţie între conţinutul valoric al culturalizării şi aspectele recreativ-distractive ale timpului liber, elemente care, credem, nu pot fi puse pe acelaşi plan. Din acest punct de vedere, în unele locuri, lucrarea se afirmă ca fiind mai mult o analiză a loisir-ului decît a valenţelor culturale.

Pe planul metodologic-interpretativ, autorii îşi afirmă străduinţa de a viza fenomenele prin prisma mai multor metode moderne de analiză : structurală, comparativă, funcţionalistă. Aplicarea metodei structurale, rămîne, însă, mai mult o promisiune decît o realizare, deoarece o parte din componentele procesului culturii de masă sînt insuficient cunoscute în prezent, iar altele nu sînt cel mai bine relevabile prin utilizarea acestei metode. De facto, rezultatul aplicării metodei structurale se reduce la depistarea şi dezvăluirea cîtorva tipologii, foarte interesante de altfel : a instituţiilor culturale de masă, a configuraţiilor intereselor subiecţilor testaţe pe baza opiniei lor etc. Rezultate mai largi furnizează celelalte două metode, ele fiind mult mai potrivite pentru studiul fenomenului în cauză.

La nivelul metodologiei aplicate se remarcă, pozitiv, multitudinea de tehnici şi bateria de instrumente, care merg de la chestionarul de anchetă pînă la experiment. Prelucrarea multiplelor date culese este, de regulă, interesantă, iar interpretările îmbrăţişează un număr mare de factori, ceea

ce face ca afirmațiile autorilor să dobîndească un plus de realitate și de valoare. Numai rareori supără caracterul constatativ care apare nu atît la nivelul interpretării datelor, cît la cel al insuficienței lor raportări la caracteristicile structurii globale.

Supărătoare sînt și unele, e drept destul de rare, neglijențe în redactare (cum ar fi cea de la p. 109) și credem că lucrarea ar fi avut de cîștigat printr-o mai bună coordonare a capitolelor, ceea ce ar fi dus la evitarea unor repetiții sau reluări care nu aduc vreun plus de cunoaștere. Ca o altă deficiență se înscrie abuzul de limbaj la modă, termeni ce revin obsedant (mai ales „structura" și „sistem") fără ca utilizarea lor să fie întotdeauna reclamată de un conținut adecvat.

Pe întregul ei, lucrarea se impune ca originală, cu multiple sugestii valoroase, aplicabile fie în planul metodei, fie în cel al realității, în timp ce o serie de limite se dovedesc a fi ușor corectabile.

Există însă o altă categorie de limite, care nu depind de autori, ci de însăși natura abordării exclusiv sociologice a culturii de masă, limite care ne fac să subliniem principala consecință ce trebuie să se degaje din studiul acestei lucrări: sociologia culturii de masă să rămînă la un plan superficial de testare și cunoaștere dacă nu-și aliază cît mai curînd celelalte științe sociale interesate în studierea culturii de masă, deoarece ea rămîne la analize cantitative (cum ar fi timpul afectat culturii de masă) sau la un conținut destul de vag (interesele manifestate de subiecți) și nu poate stabili decît la un nivel primar (prin raportare la indicatori duri) caracteristicile publicului culturii de masă. De asemenea nu poate determina decît cu ajutorul opiniilor ceea ce este cu adevărat de masă din variatele conținuturi transmise de cultura de masă și în special de mass-media și nu poate stabili o distincție operațională și reală între conținuturile *transmise* de cultura de masă, cele care *au pătruns* în public și cele *asimilate* de public. Această concluzie, departe de a fi pesimistă, relevă necesitatea unor cercetări multidisciplinare și, deci, mai profunde a fenomenului culturii de masă.

E. TIMIȘAN

ȘCOALA COMPREHENSIVĂ*

Recenta lucrare a lui V. Iliescu se numără printre puținele contribuții românești contemporane în domeniul pedagogiei comparate. Autorul realizează o prezentare descriptiv-fenomenologică, precum și o analiză diversificată privind structura organizatorică și conținutul școlii comprehensive, „tip de școală secundară care ocupă un loc deosebit în sistemul de învățămînt" al unor țări occidentale (p. 3).

Din considerente metodologice, partea întîi a studiului este dedicată acumulării comparativ-explicative a unor încercări de definire descriptivă sau conceptuală a școlii comprehensive, autorul dovedind o profundă și temeinică cunoaștere a literaturii de specialitate. O sinteză a acestor încercări de definire este cuprinsă în *Cuvînt înainte*, unde semnatarul studiului concepe școala comprehensivă, ca fiind o „școală secundară integrată, polivalentă, pe de o parte accesibilă tuturor elevilor, indiferent de mediul social-economic din care provin, iar pe de altă parte menită să asigure o pregătire diferențiată, în funcție de aptitudinile și interesele elevilor, precum și de necesitățile vieții active" (p. 4).

Crearea acestui tip de școală la nivelul învățămîntului secundar din unele țări contemporane reprezintă „o soluție organizatorică... în cadrul unor reforme școlare profunde și complexe" (p. 14).

În a doua parte a lucrării sînt puse la dispoziția cititorului avizat cîteva „modalități de școală comprehensivă", fiind analizate succesiv, ca structură organizatorică și conținut al învățămîntului, tipurile de școală comprehensivă din Franța, Marea Britanie, Spania, S.U.A. și Suedia. Prezentarea tipologică a școlilor comprehensive este însoțită de organigrama învățămîntului primar și secundar din fiecare țară, fapt care dă posibilitatea cititorului să-și contureze o imagine clară despre statutul și funcționalitatea școlii comprehensive în sistemul de învățămînt din țările respective.

Partea finală a lucrării sistematizează principalele „direcții și tendințe în dinamica școlilor compre-

*Vasile Iliescu, *Școala comprehensivă*, E.D.P. București, 1971.

hensive". Pe edificiul unei analize comparative complexe, autorul construieşte o sinteză explicativă, configurînd astfel spaţiul dinamicii şi axele de funcţionalitate ale şcolii comprehensive, şcoală care în viziunea legiuitorului dintr-o ţară sau alta reprezintă „modelul secundar" (p. 87). Autorul conchide că explozia şcolară din învăţămîntul secundar este condiţionată de un complex de factori în care rolul hotărîtor îl au factorii socio-economici, instituţionali şi demografici, ponderea maximală revenind determinărilor socio-economice, mai precis, progresului ştiinţifico-tehnic. Acesta din urmă determină nemijlocit o „cerere stringentă de forţă de muncă din ce în ce mai calificată" (p. 88).

Necesitatea unei calificări profesionale de un grad tot mai ridicat pune cu acuitate problema generalizării învăţămîntului secundar în toate ţările, fenomen care îmbracă în mod obiectiv „note specifice în contextul naţional al fiecărei ţări" (p. 89). Această „explozie" a impus elaborarea unor reforme şcolare complexe şi de adîncime, iar cadrul instituţionalizat spre care s-a orientat legiuitorul şcolar îl constituie şcoala de tip comprehensiv.

Un deosebit merit al lucrării îl constituie circumscrierea delimitativă a diferitelor tipuri de şcoală comprehensivă, dar şi reconfigurarea unei viziuni unitare, şcoala comprehensivă reprezentînd o unitate în diversitatea formelor sale de particularizare naţională. Remarcăm de asemenea şi faptul că autorul, analizînd comparativ tipurile de şcoală comprehensivă din ţările menţionate, stabileşte similitudinile şi diferenţierile existente, pentru a desprinde în cele din urmă o serie de concluzii valabile, fondate pe o bază ştiinţifică şi filozofică marxistă.

Asist. univ.
GHEORGHE TOMŞA

DOUĂ LUCRĂRI VALOROASE ÎN SPRIJINUL PROFESORULUI DE LIMBA ROMÂNĂ*

Pornind de la ideea că Şcoala ardeleană — poate cel mai complex fenomen cultural din trecut, ale cărui ecouri s-au propagat vreme îndelungată — a atribuit culturii un rol principal în lupta pentru înălţarea poporului român alături de alte popoare mai avansate, Aurel Nicolescu îşi propune să stabilească locul limbii române în arhitectonica acestei prestigioase manifestări şi să realizeze „o schiţă în legătură cu atitudinea teoretică şi practică a cărturarilor ardeleni asupra limbii noastre" (p. 6).

„Concepută ca o lucrare de informaţie şi nu ca un tratat de erudiţie şi exegeză" (p. 6), cartea prezintă o mare importanţă pentru predarea limbii şi literaturii române, profesorii şi elevii interesaţi găsind aici o remarcabilă analiză a rezultatelor activităţii cărturarilor transilvăneni în domeniul limbii române, precum şi substanţiale anexe care cuprind : note bibliografice, texte, bibliografie şi indice de nume. Dintre acestea, pentru şcoală, antologia de texte mi se pare a fi deosebit de utilă, deoarece le oferă elevilor contactul nemijlocit cu scrieri reprezentative şi le dă posibilitatea — prezentîndu-le monumente de limbă caracteristică acelei etape — să înţeleagă mai bine evoluţia limbii române.

Apariţia Şcolii ardelene este văzută nu ca un tribut plătit culturilor străine, ci ca o consecinţă firească a evoluţiei culturii naţionale, începută prin scrierile religioase şi continuată prin activitatea cronicarilor.

Considerînd „că limba română constituie, împreună cu istoria patriei, cele două coloane în jurul cărora s-a ridicat edificiul impunător al Şcolii ardelene" (p. 5), autorul a urmărit atitudinea cărturarilor ardeleni faţă de părţile constitutive ale limbii române, după ce, în prealabil, schiţase situaţia anterioară a limbii române, cu scopul de a ilustra, printre altele, unitatea din cele trei provincii locuite de români.

Subliniind contribuţia Şcolii ardelene la dezvoltarea limbii române — introducerea alfabetului latin, primele studii privitoare la structura gramaticală a limbii române, realizarea celor dintîi lucrări lexicografice de ţinută ştiinţifică, înnoirea lexicului printr-un mare număr de neologisme de origine latină etc. — se precizează că „prin fundamentarea teoretică în demonstrarea originii la-

*Aurel Nicolescu, *Şcoala ardeleană şi limba română*, Bucureşti, 1971 şi *Observaţii asupra limbii scriitorilor români*, Bucureşti, 1971.

tine a limbii române" (p. 146) s-au pus bazele lingvisticii româneşti.

*

După cum se poate remarca şi din titlu, cea de-a doua lucrare a lui Aurel Nicolescu urmăreşte să ilustreze, prin texte selectate — în conformitate cu programele şcolare în vigoare — momentele importante ale dezvoltării limbii române literare, să-i familiarizeze pe elevii de liceu cu noţiuni de istoria limbii, de limbă literară, de stilistică şi dialectologie, precum şi să le ofere acestora o perspectivă mai amplă a literaturii române.

Spre deosebire de manualele şcolare, autorul le propune cititorilor săi să-l urmărească pe drumul către laboratorul artistic al marilor creatori de frumuseţi cu ajutorul faptelor de limbă şi stil, spre a ajunge astfel la o înţelegere mai completă a fenomenului literar.

Merită a fi subliniată în chip deosebit valoarea operaţională a analizelor din volum, care pot fi uşor extinse de la fragmentul comentat la textul integral sau la alte opere literare similare. Or, cercetarea limbii scriitorilor duce nu numai la aprofundarea fenomenului literar, ci şi la perfecţionarea exprimării, pe baza înţelegerii normelor limbii române literare.

Organizarea materialului faptic este făcută în aşa fel, încît cartea să fie cu adevărat un auxiliar preţios în studierea literaturii române în dinamica ei. Astfel, pe lîngă comentariile privitoare la scrierea, fonetica, lexicul şi gramatica fiecărui text în parte, sînt transcrise, uneori, şi păreri despre limbă ale scriitorului în cauză, cititorii avînd posibilitatea să confrunte atitudinile teoretice cu cele practice ale celor mai de seamă creatori români.

În cercetarea sa, autorul foloseşte mai ales metodele tradiţionale, dar şi unele din metodele moderne, realizînd investigaţii subtile şi uşor accesibile publicului căruia i se adresează.

Referindu-se, de pildă, la lexicul întîlnit în *Scrisoarea lui Neacşu*, Aurel Nicolescu notează : „Cercetînd cuvintele strîns legate de scopul imediat al scrisorii, care vizează transmiterea de ştiri, se poate stabili că sfera semantică dominantă priveşte informaţia. În componenţa acestei sfere semantice, intră *obţinerea, cunoaşterea şi comunicarea* informaţiilor, ceea ce înseamnă, de fapt, existenţa în scrisoare a trei cîmpuri semantice" (p. 22) sau mai departe : „Cuvintele *şti* şi *spune* revin în cuprinsul scrisorii de 13 ori. Repetarea lor şi frecvenţa ridicată sînt deplin justificate pentru lexicul unei scrisori prin care se aduceau la cunoştinţă informaţii de interes militar... Că aceste cuvinte trebuie considerate drept dominante în scrisoare o dovedeşte prezenţa lor atît la începutul scrisorii, cît şi în final" (p. 23).

Analiza gramaticală nu devine nici un moment un scop în sine, ci rămîne în permanenţă un mijloc menit să pună în lumină valorile artistice ale textului respectiv : „În general, se socoteşte că fraza lui Creangă este de tip popular. De fapt, nicăieri nu se vede mai bine decît în construcţia frazei că scriitorul a depus un efort uriaş în operaţia de prelucrare şi cizelare a exprimării populare, pe care a ridicat-o pe culmile adevăratei expresii artistice. Cine studiază cu atenţie fraza lui Creangă îşi dă seama cu siguranţă că aceasta nu poate fi rodul unui simplu povestitor popular, ci al unui mare maestru al frazei româneşti" (p. 207).

Aşteptăm apariţia unui al doilea volum, în care să-i întîlnim pe ceilalţi mari scriitori români prevăzuţi în programele şcolare : Ion Budai-Deleanu, Nicolae Filimon, Ion Slavici, Barbu Ştefănescu Delavrancea, Ion Barbu, Zaharia Stancu, Eugen Jebeleanu etc.

VASILE TEODORESCU

ÎNDREPTAR. LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ*

Apariţia unui manual-îndreptar pentru examenul de admitere în liceu şi în şcoli profesionale, la limba şi literatura română este binevenită. Aşa cum a fost conceput şi realizat, el se adresează nu numai absolvenţilor a opt clase, ci şi candidaţilor la admiterea în şcolile postliceale sau în facultăţile la care concursul prevede probă la limba ro-

* Augustin Macarie, Dorina Macarie, *Îndreptar. Limba şi literatura română*, E.D.P., Bucureşti, 1971, 330 p.

mână. Acestora din urmă le va fi de folos mai ales partea de gramatică.

Îndreptarul are două părţi. *Partea întîi* se ocupă cu literatura, iar *partea a doua* se ocupă cu gramatica. În ambele părţi lucrarea aduce ceva nou faţă de alte publicaţii similare. Partea de literatură dă o serie de analize literare la nivelul învăţămîntului general, ceea ce nu s-a mai publicat la noi în ultimul sfert de veac, iar partea de gramatică dă analiza integrală a frazei, făcută potrivit cerinţelor examenului de admitere în diferite şcoli.

Îndrumările pentru analiza literară şi pentru alcătuirea compunerilor de sinteză sînt urmate de exemplificări. Sînt analizate peste 50 de bucăţi literare, incluse toate textele indicate de M. I. pentru examenul de admitere în şcoli medii şi planurile amănunţite pentru compunerile de sinteză (şase teme). Aceste îndrumări afectează lectura în afară de clasă a elevilor şi folosesc tuturor elevilor claselor V—VIII, îndrumîndu-i cum să facă o lectură şi ce să reţină dintr-o carte citită.

Autorii previn pe cei care vor folosi materialele din îndreptar să evite şablonul. Se recomandă să nu se înceapă compunerea dezvoltînd planul dat pentru o analiză literară, punct cu punct, ci să se înceapă cu ceea ce este mai reprezentativ, redînd în continuare „în ordinea importanţei celelalte probleme, date în planul schemă, în măsura în care opera literară le cuprinde".

Analizele literare făcute de autori — ca model — nu sînt date să fie memorate de elevi. Lucrul acesta îl subliniază în mod deosebit autorii în prefaţă : „memorarea analizelor literare ar constitui o greşeală păgubitoare pentru candidaţi şi un prilej de insatisfacţie pentru autori".

În partea a II-a, îndreptarul dă analiza gramaticală a frazei şi a propoziţiei. Frazele sînt analizate pe etape, iar textele sînt alese cu grijă din repertoriul diferitelor examene de admitere : în liceu, în şcoli postliceale şi în facultate. Analizele se menţin la nivelul programei clasei a VIII-a şi asta este bine, căci în ultimul timp culegerile de texte şi analize gramaticale nu respectau programa limbii române pentru învăţămîntul general, dînd cunoştinţe la nivelul universitar, ceea ce era de natură să deruteze pe candidaţi.

Manualul-îndreptar de care ne ocupăm este, din acest punct de vedere, accesibil elevilor absolvenţi a opt clase. Astfel, autorii arată — în conformitate cu Gramatica Academiei Române — că nu vor lua în seamă teoriile privitoare la predicatul verbal compus ; de asemenea, nu folosesc termenul de element predicativ-suplimentar. Acesta este dat complement circumstanţial de mod. Propoziţia de excepţie apare ca o completivă directă, complementul instrumental este dat complement indirect, iar propoziţia opozitivă ca repetînd regenta ei, după caz (subiectivă, atributivă etc.). Toate aceste cunoştinţe — nefiind în programa clasei a VIII-a — sînt evitate.

VASILE N. VEŢELEANU

OPERE PSIHOLOGICE ALESE*

Militant entuziast pentru fundamentarea materialist-dialectică a ştiinţei despre legile care stau la baza fenomenelor vieţii psihice, Lev Semionovici Vîgotski se numără printre figurile reprezentative ale psihologiei sovietice din prima etapă a dezvoltării sale. Cu toate că perioada în care s-a manifestat pe tărîm ştiinţific este neînsemnată ca durată, limitîndu-se de fapt la ultimii ani ai scurtei sale vieţi (*1896—1934*), L. S. Vîgotski a abordat totuşi numeroase şi importante probleme, mai ales în domeniul psihologiei gîndirii şi al limbajului, al psihologiei învăţării şi al psihologiei defectologice, iar unele din ipotezele pe care le-a emis şi unele concluzii la care a ajuns în aceste domenii îşi păstrează şi astăzi valoarea teoretică şi practică.

Semnalînd în paginile „Revistei de pedagogie" apariţia în limba română a primului volum de *Opere psihologice alese*, în care sînt cuprinse cîteva dintre lucrările mai importante ale lui L. S. Vî-

*L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, vol. I, E.D.P., Bucureşti, 1971.

gotski **, vom încerca să schiţăm în cele ce urmează perspectiva pedagogică a acestor lucrări.

Principala problemă în domeniul educaţiei asupra căreia L. S. Vîgotski şi-a concentrat atenţia se referă la raportul dintre învăţare şi dezvoltare. În concepţia sa despre această problemă, el porneşte de la două idei fundamentale : ideea referitoare la „perioadele optime de învăţare" şi ideea referitoare la „zona celei mai apropiate dezvoltări".

Prin „perioadă optimă de învăţare" L. S. Vîgotski, înţelege etapa de vîrstă la care, învăţînd ceva, copilul realizează randamentul optim în domeniul respectiv. El susţine că „o învăţare prea tîrzie pierde posibilitatea de a acţiona asupra proceselor încă nematurizate, pierde posibilitatea de a le organiza, de a le corecta într-un anumit fel" (p. 304).

Vîgotski consideră că, pentru dezvoltarea copilului, este caracteristică modificarea de la o etapă la alta a raportului dintre diferitele funcţii psihice. Dacă în etapa antepreşcolară a dezvoltării rolul predominant revine funcţiei perceptive, în etapa următoare, adică la vîrsta preşcolară, pe primul loc trece memoria, iar mai tîrziu, în etapa şcolară, gîndirea. Această prezentare a etapelor de dezvoltare a proceselor psihice la copil, bazată pe ideea predominării unei funcţii anumite în fiecare etapă, este, după cum arată însuşi Vîgotski, o prezentare foarte schematică. Ea permite însă formularea cu mai multă evidenţă a unor cerinţe în legătură cu eşalonarea pe etape a obiectivelor urmărite în procesul educaţional. Astfel, la vîrsta antepreşcolară — vîrsta predominării funcţiei perceptive — pe primul plan se situează obiectivul formării unui bogat bagaj senzorial, avînd ca scop acoperirea în reprezentări a noţiunilor în curs de formare. Citîndu-l pe J. Piaget, Vîgotski aminteşte că în această etapă nu este încă posibilă formarea noţiunilor diferenţiate. Abia în etapa următoare, la vîrsta preşcolară, diferenţierea noţiunilor devine posibilă, iar stimularea procesului de diferenţiere devine o sarcină primordială, un element de bază al pregătirii elevului pentru viitoarea activitate şcolară. Datorită predominării activităţilor bazate pe memorie, etapa preşcolară reprezintă, după părerea lui Vîgotski, şi o „perioadă optimă" pentru începerea învăţării limbilor străine, fără ca aceasta să influenţeze ritmul şi calitatea însuşirii limbii materne.

Cea de-a doua idee pe care se bazează concepţia lui L. S. Vîgotski asupra raportului dintre învăţare şi dezvoltare se referă la faptul că, pentru a înţelege în fiecare caz aparte posibilităţile reale ale copilului, nu este suficientă cunoaşterea „nivelului dezvoltării lui actuale", ci este necesară depistarea perspectivelor dezvoltării, este necesară cunoaşterea „zonei celei mai apropiate dezvoltării". În legătură cu aceasta, Vîgotski critică sistemul tradiţional de utilizare a testelor psihometrice, care, bazîndu-se exclusiv pe exerciţii independente, fără explicaţii suplimentare şi ajutor din partea examinatorului, sînt capabile să evidenţieze numai nivelul deja atins de copilul testat, adică numai „zona dezvoltării lui actuale". Vîgotski arată totodată că, în condiţiile unei activităţi colective, pe bază de imitare sau cu ajutor din partea experimentatorului, copilul este, de regulă, capabil să rezolve sarcini mai grele, cuprinse în teste de un nivel superior. „Deosebirea dintre nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile sub conducere, cu ajutorul adulţilor, şi nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile activităţii independente defineşte zona celei mai apropiate dezvoltări a copilului" (p. 319—320). Pe baza aceleiaşi idei, L. S. Vîgotski mai susţine că este satisfăcătoare numai acea învăţare care împinge înainte dezvoltarea, acţionînd în zona imediată a acesteia, în timp ce „învăţarea care se orientează după ciclurile deja încheiate ale dezvoltării apare ca inactivă din punctul de vedere al dezvoltării generale a copilului : ea nu atrage după sine procesul de dezvoltare, ci rămîne în urma lui" (p. 321).

** Volumul cuprinde : *Istoria dezvoltării funcţiilor psihice superioare, Lecţii de psihologie* şi *Problemele dezvoltării psihice a copilului* şi este prefaţat de V. Pavelcu — unul dintre primii psihologi români care, încă în 1937, amintea într-un studiu al său scrierile lui L. S. Vîgotski. În acest volum nu este cuprinsă însă cea mai importantă lucrare a psihologului sovietic, prin care el a devenit de fapt cunoscut specialiştilor din întreaga lume. Este vorba de *Gîndire şi limbaj*, care va constitui cuprinsul volumului II de *Opere psihologice alese*, aflat în lucru la E.D.P.

Lucrările lui L. S. Vîgotski au o valoare de necontestat pentru teoria şi practica învăţămîntului defectologic, mai ales prin teza referitoare la „zona celei mai apropiate dezvoltări" şi concluziile ce rezultă din această teză, precum şi prin alte idei pe care le susţin. În aceste lucrări se întîlnesc numeroase referiri la particularităţile psihice ale copiilor surzi, orbi, logopaţi, înapoiaţi mintal, schizofreni şi la o serie de consecinţe pedagogice ce decurg din aceste particularităţi — folosirea unor mijloace ajutătoare, „căi ocolite" pentru compensarea insuficienţelor senzoriale (alfabetul Braille la orbi, limbajul gesticular şi cel dactil la surzi), folosirea mai intensă, dar nu exagerată, a mijloacelor intuitive pentru instruirea înapoiaţilor mintal etc.

Studiul comparativ al unor particularităţi psihice ale copiilor deficienţi şi ale copiilor normali reprezintă un procedeu la care L. S. Vîgotski a făcut apel adesea în activitatea sa de cercetare. El nu acordă însă acestui procedeu o importanţă unilaterală, în sensul utilizării lui doar pentru cunoaşterea copiilor deficienţi şi pentru orientarea procesului de instruire şi educare a acestor copii, ci consideră că devierea de la tipul normal, modificarea patologică a proceselor dezvoltării reprezintă un fel de experiment natural, care dezvăluie, adesea cu o forţă extraordinară, cercetătorului psiholog sau pedagog adevărata natură şi structura proceselor urmărite.

GHEORGHE RĂDU

·FIŞIER·

MIRCEA MALIŢA şi CORNELIU ZIDĂROIU
MATEMATICA ORGANIZĂRII.
Editura tehnică, Bucureşti, 1971.

Volumul, apărut în seria „Bazele matematice ale cercetării operaţionale", prezintă un ansamblu de modele şi metode ale cercetării operaţionale, referindu-se la principalele elemente : obiectivele, resursele şi strategiile celei mai tinere ramuri ale matematicilor aplicate. Cele două părţi ale lucrării : *Probleme de optimizare* şi *Probleme de analiză statistică*, înfăţişează metodele fundamentale ale ştiinţei organizării.

Prin modul de tratare a problemelor, autorii şi-au propus să mărească interesul pentru aplicarea acestei noi ramuri a matematicilor aplicate.

VIRGILIU ANGHELESCU,
ELEMENTE DE ERGONOMIE APLICATĂ.
Editura politică, Bucureşti, 1971.

Apărută în colecţia „Biblioteca organizării şi conducerii ştiinţifice", lucrarea furnizează cadrelor economice şi tehnice cunoştinţele necesare pentru înţelegerea şi asimilarea noţiunilor de ergonomie. Autorul îşi aduce contribuţia la lămurirea unor probleme de specialitate, abordînd atît aspectul teoretic, cît şi pe cel aplicativ al ergonomiei. Această lucrare merită toată atenţia şi datorită faptului că este prima de acest gen publicată în ţara noastră.

ROMUL MUNTEANU,
LITERATURA EUROPEANĂ, ÎN EPOCA LUMINILOR.
Editura enciclopedică română, Bucureşti, 1971.

Autorul face o sinteză a direcţiilor fundamentale ale culturii europene din secolul al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea. El se ocupă de principalele curente filozofice şi estetice ale epocii, începînd cu iluminismul, continuînd cu preromantismul *Sturm und Drang* şi terminînd cu neoumanismul german. În cadrul fiecărui curent sînt analizate operele şi scriitorii reprezentativi, ceea ce oferă posibilitatea înţelegerii depline a perioadei prezentate.

CULTURA ŞI SOCIALISMUL.
Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1971.

Scrisă cu prilejul aniversării semicentenarului Partidului Comunist Român, lucrarea pune în discuţie o problemă fundamentală a societăţii noastre socialiste angajată pe drumul dezvoltării multilaterale, problema culturii ca factor central al propăşirii unei naţiuni. Fenomenul culturii este privit sub diferite aspecte în cadrul diverselor studii din volum : teoretic, practic, ştiinţific, instructiv-educativ.

Prin modul de abordare a problemei, cît şi prin faptu' că studiile cuprind rezultatele parţiale ale unor cercetări ştiinţifice, volumul capătă un interes deosebit.

ACTIVITAŢI TEHNICE-ŞTIINŢIFICE PIONIEREŞTI.
Editura politică, Bucureşti, 1971.

Lucrarea prezintă principalele orientări, realizări şi perspective ale activităţilor tehnice-ştiinţifice, pioniereşti din ţara noastră. Oameni de ştiinţă, cercetători, cadre didactice, conducători de cercuri tehnice pioniereşti, abordează multilateral (teoretic, practic-aplicativ, metodologic) problema pusă în discuţie.

TEORIE ŞI EXPERIMENT.
Editura politică, Bucureşti, 1971.

Apărut în colecţia „Materialismul dialectic şi ştiinţele moderne", volumul cuprinde o serie de studii referitoare la unele probleme fundamentale ale teoriei şi practicii în viaţa socială. Sînt trecute în revistă de asemenea : structura şi funcţiile teoriei ştiinţifice, rolul predicţiei în cunoaşterea experimentală, problema acordului structurilor matematice cu datele experienţei. Prin multitudinea problemelor şi prin modul lor de abordare, lucrarea constituie un pas înainte în studierea fenomenelor prezentate.

NINA JEMÂNEANU

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ

No 1/1972

СОДЕРЖАНИЕ

Штефан Бэрсэнеску, Образование, исследование, производство ● Надия Николеску, Постоянство взаимопроникновения воспитания и самовоспитания в формировании морального профиля ● Штефан Костя, Роль гуманного фактора в экономическом и социальном развитии ● Станчу Стоян, Экзамен на аттестат зрелости (некоторые констатации касающиеся результатов этого экзамена, имевшего место в июне месяце 1971 года в уезде Прахова) ● Сузана Гэдя, Вступительный экзамен в высшем техническом учебном заведении ● Н. В. Гораш, Корреляция между программированным обучением и традиционными учебными приемами в преподавании математики ● Григоре Пура, Модернизация урока по изучению жизни и творчества писателя ● Иляна Геласе, Приемы для развития словарного запаса у школьников младших классов ● Флории Буртан, Работа и организация кабинета общественных наук ● Конктантин Преда, Урок — на уровне актуальных требований к подготовке для производственной деятельности ● Мариус Гроппошилэ, Существенные психо-социо-педагогические требования в технико-производственной подготовке учащихся ● Константин Вулкан, Методы обучения применяемые на уроках практики ● Мария Булз, Тема: Построение многосторонне развитого социалистического общества ● Силвия Дедиу, Построенне многосторонне развитого социалистического общества ● В. Лунгу, Виорел Алеку, Тема: Первое письмо М. Еминеску ● Василе Штефэнеску, Ион Миу, Уравнения первой степени, теоремы эквивалентности ● Константин Сырбу, Производственный труд при социализме ● М. К. Деметреску, Место маркетинга в руководстве экономических процессов ● И. Д. — Санитарное воспитание учащихся ● Александру Георгиу, Международный симпозиум посвященный средствам образования ● Ион Чоча, Исходная точка в усвоении иностранных языков ● Татианы Малица, Е. Тимишан, ,,Структура моссового просветительного процесса'' под редакцией Х. Куля ● Георге Тома, ,,Понятливая школа В. Илиеску ● В. Теодореску, Две ценные работы в помощь учителю румынского языка ● Василе Н. Вецеляну, ,,Руков одство'' Румынский язык и литература'' — А. Макарие и Д. Макарие = Георге Раду, ,,Избранное психологическое творчество'' Л. С. Выготского.

REVUE DE PÉDAGOGIE

Nr. 1/1972

SOMMAIRE

Ştefan Bârsănescu, Enseignement, recherche, production ● **Nadia Nicolescu,** Permanence de l'interpénétration de l'éducation et de l'autoéducation dans le cisèlement du profil moral ● **Ştefan Costea,** Rôle du facteur humain dans le développement économique et social ● **Stanciu Stoian,** Le baccalauréat (quelques constatations concernant les résultats de la session de juin 1971 dans le département de Prahova) ● **Suzana Gîdea,** Le concours d'admission à l'enseignement technique supérieur ● **I. V. Goraş,** Corrélation de l'enseignement programmé avec procédés didactiques traditionnels dans l'enseignement des mathématiques ● **Grigore Pura,** Modernisation de la leçon d'étude de la vie et de la création de l'écrivain ● **Ileana Ghelase,** Procédés pour le développement du vocabulaire chez les élèves des classes de première ● **Florin Burtan,** Fonctionnalité et organisation du cabinet des sciences ● **Constantin Preda,** La leçon — à la hauteur des exigences actuelles de la formation pour l'activité productive ● **Marius Groppoşilă,** Exigences essentielles psycho-socio-pédagogiques dans la formation technique-productive des élèves ● **Constantin Vulcan,** Méthodes d'enseignement utilisées pour les leçons d'instruction pratique ● **Maria Bulz,** La leçon expériment. Le thème : la construction

de la société socialiste multiplement développée ● **Silvia Dediu,** La construction de la société socialiste multiplement développée ● **V. Lungu, Viorel Alecu,** Le thème : „La première lettre" par M. Eminescu ● **Vasile Ştefănescu, Ion Miu,** Équations du premier degré, théorèmes d'équivalence ● **Constantin Sîrbu,** Le travail productif dans le socialisme ● **M. C. Demetrescu,** La place du marketing dans la direction des processus économiques ● **I. D.,** Éducation sanitaire des élèves ● **Alexandru Gheorghiu,** Manifestation scientifique internationale consacrée aux moyens d'enseignement ● **Ion Ciocea,** „Points de repère dans l'apprentissage des langues étrangères" par **Tatiana Malița** ● **E. Timișan,** „Structure du processus culturel de masse" sous la rédaction de **H. Culea** ● **Gheorghe Tomșa,** „L'école compréhensive" par **V. Iliescu** ● **V. Teodorescu,** Deux ouvrages valeureux à l'appui du professeur de roumain ● **Vasile N. Veteleanu,** „Guide. Langue et littérature roumaine" par **A. Macarie** et **D. Macarie** ● **Gheorghe Radu,** „Oeuvres psychologiques choisies" par **L. S. Vigotski.**

REVIEW OF EDUCATION

1/1972

Ştefan Bârsănescu, Education, Research, Production ● **Nadia Nicolescu,** Constant Interchange of Education and Selfeducation in Polishing the Moral Feature ● **Ştefan Costea,** The Role of Human Factor in the Economic and Social Development ● **Stanciu Stoian,** Bacalaureate (some findings on the results of June 1971 session in Prahova county) ● **Suzana Gâdea,** Entrance Examination at Technical Higher Education ● **I. V. Goraș,** Correlation of Programmed Instruction and Traditional Teaching Techniques in Teaching Mathematics ● **Grigore Pura,** Lesson — at the Level of the Present Requirements for the Productive Activity ● **Ileana Ghelase,** Techniques of Developing the Young Children's Vocabulary ● **Florin Burtan,** Function and Organization of the Social Science Cabinet ● **Constantin Preda,** Lesson — at the Level of the Present Requirement for the Productive Activity ● **Marius Groppoșilă,** Main Psycho-Socio-Pedagogical Requirements in the Pupils' Technical-Productive Training ● **Constantin Vulcan,** Methods of Teaching Employed in Practical Training ● **Maria Bulz,** Subject : The Construction of the Socialist Society Multilaterally Developped ● **Silvia Dediu,** The Construction of the Socialist Society Multilaterally Developped ● **V. Lungu, V. Alecu,** Subject : The First Epistle by M. Eminescu ● **Vasile Ştefănescu, Ion Miu,** First grade Equations, Theorems of Equivalence ● **Constantin Sîrbu,** Productive Labour in Socialism ● **M. C. Demetrescu,** The Place of the Marketing in the Leadership of Economic Processes ● **I. D.,** Hygenic Education of the Pupils ● **Alexandru Gheorghiu,** International Scientific Simposium dedicated to Teaching Techniques ● **Ion Ciocea** „Landmarks in Learning Foreign Languages" by **Tatiana Malița** ● **E. Timișan,** „The Structure of the Mass Cultural Process" under the editorship of **H. Culea** ● **Gheorghe Tomșa,** „Comprehensive School" by **V. Iliescu** ● **V. Teodorescu,** Two Valuable Works in the Help of Romanian Language Teacher ● **Vasile N. Veteleanu,** "Guide. Romanian Language and Literature" by **A. Macarie** and **D. Macarie** ● **Gheorghe Radu,** "Selected Psychological Works" by **L. S. Vigotski.**

Cd. 1087 — I. P. „TIPARUL"

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice
din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

ANUNŢ

Institutul de ştiinţe pedagogice a elaborat şi editat prin Revista de pedagogie scrisoarea metodică intitulată: Puncte de sprijin în perfecţionare procesului de învăţămînt — *recomandări metodice pentru toate cadrele didactice.*

Comenzile vor fi adresate — de către şcolile coordonatoare — Revistei de pedagogie. Preţul unui exemplar — 2,50 lei.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie“

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Costul unui abonament anual lei 60

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar“

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională“

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407

I. P. „Tiparul“ — c. 1987

LEI 5

I 4036

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XX * FEBRUARIE, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

97

- IUI. 2005

11 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția:
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2

1972

SUMAR

Pag.

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

Dumitru Salade : Repere în educația morală a elevilor . . . 3

Luminița Ghivirigă : Semnificații actuale ale disciplinei școlare 12

ACȚIUNI-EXPERIENȚE-REZULTATE

Valeriu Oros : Experimentarea unei forme eficiente de practică pedagogică 20

Daniel Stoia : Munca metodică din școală, reflectare a caracterului practic-aplicativ al învățămîntului 27

Adrian Costache : Rezultate de performanță — condiție a pregătirii tehnico-productive a elevilor 32

Valentin Pop : Prezentatorul de teme-film, accesoriu util la clasele mici cu predare simultană 35

C. Prangate : Contribuția materialului de arhivă la educația patriotică a elevilor 38

Elena și Policarp Gane : Activitatea acvaristică în sprijinul stimulării spiritului de cercetare științifică 41

Constantin Caiaoglu : Pot fi folosite problemele distractive la lecții ? 44

Ioan Ciurea : Tematica orelor de dirigenție și realitățile clasei. 54

CONFRUNTĂRI

Teodor Gal : Modernizarea terminologiei pedagogice 57

Eugen Novicicov : Studiul aptitudinilor pentru limbile străine 60

Constantin Marinescu : Pentru înnoirea predării gramaticii . 64

Pag.

Nicolae Saftu : Revistele şcolare 68

Ion Cîrlan : Tipuri de compunere la lecţiile de literatură . . 71

Ortansa Brezeanu : Integrarea socială a delincvenţilor minori 75

CONSULTAŢII

Costin C. Kiriţescu : Sistemul valutar capitalist în criză . . 81

Constantin Gheorghe : Democraţie, libertate socială, umanism 90

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Emil Domocoş : Influenţa marilor bătălii revoluţionare ale ceferiştilor şi petroliştilor din ianuarie-februarie 1933 în rîndul elevilor 95

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Ion T. Radu : Trăsături şi probleme pedagogice ale învăţămîntului din R. P. Polonă 101

Cezar Bârzea : Direcţii şi perspective în cercetarea pedagogică a învăţămîntului secundar 105

CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE

Constantin Pufan : Optimizarea învăţămîntului special . . . 110

Ştefan Costea : Pregătirea profesorului pentru şcoala modernă 111

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Gheorghe Bunescu : „Instruirea morală" de **O. Şafran** . . . 113

I. D. : „Metodica limbii române" de **I. Berca** 115

Emil Bâldescu : Există o criză mondială a învăţămîntului ? Reflecţii pe marginea lucrării „The World Educational Crisis" de **Philips H. Coombs** 115

Tiberiu Popescu : Educaţia adulţilor în perspectivă internaţională („Internationales Jahrhich der Erwachsenenbildung" de **Joachim H. Knoll)** 120

Gabriela Teodorescu : Să schimbăm şcoala ? („Changer l'école") 123

Em. D. : Antologia pedagogiei americane 124

REPERE ÎN EDUCAȚIA MORALĂ A ELEVILOR

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

Educația morală deține în ansamblul activității de educație un loc aparte nu numai datorită complexității ei, ci și rolului și influențelor multiple pe care le exercită asupra activității și conduitei omului. Documentele recente de partid au subliniat cu tărie acest rol.

„Să educăm pe toți cetățenii, — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — și în special tineretul, în spiritul cultului față de muncă, față de munca liberă, despovărată de exploatare din societatea noastră, singura sursă a progresului și prosperității poporului nostru, a națiunii noastre socialiste, mijlocul principal de afirmare a talentului și forței creatoare ale tuturor cetățenilor, de manifestare a personalității și autoperfecționare morală a fiecăruia“ [1].

Traducerea în viață a unui asemenea vast și complex program de educație înseamnă organizarea acestei activități la toate nivelele, înseamnă descifrarea unor legități care acționează în procesul de formare a calităților morale, înseamnă a înțelege rolul diferiților factori în această acțiune și a surprinde dialectica relațiilor acestui fenomen cu celelalte. A încerca să urmărești evolutiv fenomenul, să urci spre izvoarele lui și să descifrezi cîteva particularități (trăsături) caracteristice diferitelor vîrste școlare, înseamnă a găsi căile prin care se poate interveni și îmbunătăți însuși procesul educației morale. Iată de ce dintr-o cercetare mai amplă [2] desprindem aici doar analiza cîtorva elemente care pot indica progresul de la o etapă la alta și nivelul pe care-l realizează școala, în condiții obișnuite, în domeniul educației morale.

Am examinat pentru această analiză datele unor convorbiri individuale, compunerile unor subiecți, opțiunea unor elevi în situații problematice și le-am confruntat cu unele observații privind conduita elevilor respectivi, observații făcute de noi, de profesori sau de părinți. Cercetarea s-a limitat la studierea a trei noțiuni : prietenie, cinste și curaj, noțiuni de circulație curentă și în legătură cu care orice elev are anumite informații și o experiență, urmărind să punem în evidență

[1] *Plenara Comitetului Central al P.C.R.*, 3—5 noiembrie 1971, Ed. politică, p. 49.
[2] D. Salade și R. Codreanu-Ciurea, *Probleme ale studierii procesului educației morale la clasele mici*, „Studia“, psiho-pedag., Cluj, 1966.

nivelul dezvoltării elevilor la diferite vîrste și relația acestora cu practica.

După o investigație extensivă, pe mai multe clase, ne-am oprit la cîțiva elevi, încercînd să adîncim observațiile și să surprindem elementele teoretice și practice privitoare la înțelegerea și la aplicarea de către aceștia a noțiunilor morale amintite.

Sîntem conștienți de insuficiențele unei astfel de metodici, de caracterul limitat al unor date și de semnificația relativă sau cîteodată unilaterală a unor situații devenite „indicatori" ai nivelului dezvoltării morale. Apreciem totuși că folosind metoda comparației și a analizei clinice putem stabili cîteva elemente comune și diferite în ceea ce privește „instrucția" și conduita lor morală.

Cercetarea extensivă ne-a arătat un nivel relativ uniform de „pregătire" morală, pe vîrste, dar realizat prin elemente foarte variate. Caracterizările obținute de la elevi din clasele II—V (95 elevi) și din clasele VI—VIII (85 elevi) cu privire la noțiunile amintite arătau o înțelegere relativ asemănătoare, pe cicluri, a acestora. Analiza individuală a unor compuneri indică o diferență apreciabilă între cea mai bună și cea mai slabă din aceste probleme și o pregătire teoretică (informația morală) sub posibilitățile morale ale elevilor.

Din conținutul compunerilor în legătură cu noțiunile amintite se pot deduce cîteva lucruri interesante : bogăția elementelor definitorii ale fiecărei noțiuni, nivelul de înțelegere a fiecăreia, contribuția diferiților factori (școală, familie, lectură, film etc.) la constituirea experienței morale personale, atitudinea subiecților față de anumite „valori" etc. Ele prezintă un „rezultat", dar nu permit, decît cu mici excepții, identificarea contribuției separate a familiei, școlii etc., rezultînd doar stadiul la care a ajuns subiectul din punct de vedere amintit.

Pe acest fond comun oferit de cercetarea unor clase de elevi am încercat să continuăm și să adîncim precizarea cîtorva aspecte, mai ales pedagogice, care angajează școala în mod deosebit.

Pornind de la aceste date, am întreprins cîteva *convorbiri individuale* cu subiecții stabiliți, mai ales cu cei mai mici, cu unii în repetate rînduri. Prima observație înregistrată a fost că o convorbire pe o temă morală teoretică duce la rezultat numai îmbinată cu „descrierea" unor situații și cu „aprecierea" unor cazuri concrete. Elevii din clasa a IV-a și chiar a VI-a alunecau vrînd-nevrînd spre „povestirea" unor întîmplări citite, auzite, imaginate etc., ceea ce dovedește caracterul concret al înțelegerii, juste sau greșite, a unor noțiuni morale, lucru de altfel cunoscut. Așa, de exemplu, cinstea și curajul sînt noțiuni mai greu de caracterizat, chiar și de către elevii mai mari, comparativ cu prietenia sau hărnicia.

Compunerile întocmite de subiecții noștri arată nu numai asemănări și deosebiri între elevii apropiați de vîrstă, sub raportul cunoașterii notelor definitorii ale noțiunilor, ci și nivelele diferite ale motivației și ale judecății morale. Iată două compuneri despre „prietenie" scrise de un băiat și respectiv de o fată, fiecare de 12 ani și jumătate.

A. : „După mine, prietenia este înțelegerea pe care o acordă o ființă alteia. Un prieten adevărat este acela care are aceleași simțăminte pentru cineva, în orice moment, îl însoțește cu sufletul și gîndul

pretutindeni. Să-l ajute cînd trece prin clipe grele, să sufere alături de el și să se bucure împreună de clipele fericirii. Acesta este după mine un prieten adevărat".

B.: „Prietenia este o ramură principală în viața oricărui om. Prin prietenie înțelegi dragostea și respectul față de prietenul (prietena) ta. A fi un prieten și mai ales un prieten bun înseamnă a iubi și a te purta cu acel prieten ca și cu un frate. Pentru un prieten ești în stare să faci orice. Și dacă uneori se întîmplă să-ți pierzi vremea cu prietena ta, iar acasă primești morală, nu te superi pe prietenă, ci, dimpotrivă, mai bine te sacrifici pentru ea. Prin prietenie arăți inima bună pe care o ai față de prieten. Copiii din întreaga lume sînt prieteni. Uneori copii din altă țară trimit altor copii scrisori și vederi. Aceasta este o adevărată prietenie. Deci prietenia este principalul subiect în care îți exprimi dragostea pe care o ai față de prietenii tăi".

Prima enumeră patru trăsături esențiale : înțelegerea că e un „simțămînt", că are caracter general (în orice moment, în suflet și în gînd) și că presupune ajutor, suferințe și bucurii comune. A doua menționează ca note ale prieteniei : dragostea și respectul față de prieten, iubirea și atitudinea frățească, capacitatea de sacrificiu, „inima bună".

Fiecare compunere conține și erori de diferite categorii și grade. Prima restrînge acest sentiment la cîteva aspecte (înțelegere-ajutor), iar a doua extinde o asemenea stare „la copiii din lumea întreagă".

Nota afectivă este comună, numărul și natura notelor definitorii sînt diferite de la una la alta. Deosebiri de mediu nu se observă, cele de sex sînt nesemnificative.

Să dăm acum un exemplu de compunere despre „cinste" al unui elev din clasa a VIII-a și a altuia din clasa a XII-a.

A., clasa a VIII-a : „Cinstea este cea mai veche trăsătură umană. Prin cinste se înțelege neabaterea de la nici o normă juridică și de comportare. Cel ce posedă această însușire va fi stimat și respectat de partenerii de muncă, de viață, va avea mereu o conștiință curată dacă va respecta totdeauna pornirile dictate de cinste".

B., clasa a XII-a : „Cinstea este și trebuie să fie un atribut al membrilor societății socialiste. Un adevărat comunist sau tînăr utecist trebuie neapărat să posede această calitate care este în strînsă legătură cu : hărnicia, devotamentul, spiritul de colegialitate, dezinteresul, adică o prietenie fără interese meschine. Un om cinstit e în primul rînd un om harnic, un om care prețuiește munca la justa ei valoare, un conștient de faptul că prin munca lui plină de abnegație contribuie la bunăstarea întregii societăți. Astfel de tineri și vîrstnici modești, cinstiți, harnici, buni colegi, se întîlnesc pretutindeni în țara noastră. Prin faptele lor, aceștia influențează în bine unele caractere negative care din păcate confundă avutul obștesc cu avutul personal, care mai încalcă încă regulile de comportare în cadrul societății socialiste".

Distanța între cele două compuneri poate fi apreciată din multe puncte de vedere : al numărului de note caracteristice noțiunii, al ierarhiei în care acestea sînt prezentate, al formei de prezentare, al atitudinii față de însușirea (valoarea) respectivă etc.

Aici ne interesează conținutul în note determinante ale compunerilor respective. Prima enumeră : o veche trăsătură umană, neabaterea, conștiința curată, stima și respectul partenerilor de muncă, condiționate de

cinste. A doua înșiră : o calitate a membrilor societății socialiste, legătura ei cu alte însușiri și în special cu munca, prezența și funcția acestei calități, necesitatea și influența ei pozitivă.

Rezultă că esența acestei noțiuni este prinsă, însă la nivele diferite, cu conținut și orientări deosebite. Influența școlii în cea de-a doua este evidentă. Caracterul convingător este prezent în ambele, mai mult în ton decît în argumentare.

Demne de remarcat sînt gradul de generalitate, puterea de abstractizare, nivelul de la care este privită noțiunea și capacitatea subiectului de a o pune în relație cu alte însușiri psihice.

În sfîrșit, două compuneri despre „curaj" ale aceleiași eleve, alcătuite în clasa a V-a și în clasa a X-a, deci la un interval de 5 ani.

> *În clasa a V-a :* „Curaj au multe ființe : și oamenii și animalele. Dar noi vorbim despre curajul oamenilor. Sînt mai multe feluri de curaj : curajul răspunderii, vitejia care este tot un fel de curaj.
>
> Curajul răspunderii : omul curajos nu tăgăduiește niciodată și nu dă înapoi. Vitejia este un curaj mai mare".

> *În clasa a X-a :* „Curajul cred că este una dintre cele mai necesare calități ale unui om. El nu se manifestă la toți la fel, și cred că este greu de analizat, datorită faptului că el apare sau dispare în anumite împrejurări. Am impresia că el e condiționat, mai mult decît alte trăsături de caracter, de împrejurări. Și un om considerat curajos poate da dovadă de frică în anumite împrejurări, cred, mai mult decît ar da de necinste sau de imoralitate...
>
> Curajul este o necesitate a vieții. Omul se izbește des în viață de împrejurări grele, pe care trebuie să le treacă cu ajutorul curajului și nu sînt puțini cei care nu pot face față acestor împrejurări din cauza lipsei acestuia sau a fricii. Din această cauză, viața lor își poate schimba cursul, așa cum a celor curajoși se poate îndrepta. Nenumărate au fost în istorie, ca și în zilele noastre, pildele de curaj, pe care oamenii le apreciază și de care oamenii au mare nevoie.
>
> Dar, au fost numeroase cazurile cînd oameni care au dat de nenumărate ori dovada curajului lor să se poată lipsi de el, în anumite împrejurări mai mari (care pot dovedi o lipsă a curajului lor) sau mai mici (care dovedesc o instabilitate a lui). Acest fapt îl consider remarcabil, deosebit, față de caracteristicile altor trăsături importante și parcă mai generale, mai stabile și mai lipsite de astfel de particularități.

Compunerile citate arată nu numai saltul înregistrat de eleva în cauză privind noțiunea respectivă, ci și un punct de vedere personal, opinii nuanțate, aprecieri și relații originale privind raportul curajului cu alte calități, capacitatea de analiză, o viziune mai largă etc. Aceasta spune mult atît despre posibilitățile instruirii morale, cît și despre importanța legării acesteia de experiența elevului.

Privite în ansamblu, „eșantioanele" prezentate arată :

— o diferență remarcabilă, pe linia informației morale, între subiecții cercetați, susținută de o experiență morală diferită (confirmată mai ales de convorbirile individuale și de observațiile noastre) ;

— o creștere și o îmbogățire continuă a conținutului noțiunilor respective de la un an la altul ;

— apariția judecăților morale, a unei atitudini critice, mai ales din clasa a VIII-a înainte, arătată ca o cerință înțeleasă ;

— lipsa, la elevii claselor mici, a unei legături între definirea noțiunilor morale și situația concretă a conduitei lor ;

— uneori evoluția morală nu se reduce numai la adăugare de noi elemente, ci ea implică și restructurarea conținutului vechi al noțiunilor ;

— tendința spre concretizare (elevii nu vorbesc despre prietenie, curaj etc., ci despre prieten, om curajos etc.) este evidentă chiar și la elevii de vîrstă școlară mare.

Opțiunea morală a fost provocată prin crearea unor situații problematice de tipul : „cine vrea să meargă zilnic la colegul vostru J., bolnav, să învețe cu el" (pentru cei mici) sau „analizăm cazul colegului vostru X, să vedem cine ce are de spus" (pentru cei mari), care impuneau o opțiune reală și imediată. Uneori s-au folosit și situații mai complexe, care cereau o „atitudine" cinstită, curajoasă, prietenoasă sau de hărnicie a celor în cauză. Cei vizați erau uneori cuprinși în astfel de colective mici pentru a nu fi provocați sau solicitați direct.

Dintre elevii cercetați, unii au arătat o atitudine pozitivă în situațiile prezentate, alții au luat o atitudine negativă și doi n-au luat nici una. Cei mici s-au grăbit și s-au arătat mai dispuși să traducă în practică opțiunea luată, pe cînd cei mari deliberau și șovăiau mai mult. Cei doi care nu au luat nici o atitudine erau din clasa a VIII-a și a IX-a. Puși să motiveze opțiunea, majoritatea elevilor au argumentat just și au dovedit că au înțeles corect despre ce atitudine morală este vorba în cazul dat. Ceilalți cu atitudini negative (4 din 25) au motivat nesatisfăcător sau au refuzat să explice. Proba a fost extrem de semnificativă și prin sinceritatea și spontaneitatea ei a aruncat o lumină deosebită asupra conduitei și profilului moral al subiecților în cauză.

Dar cea mai concludentă probă a constituit-o, după cum este ușor de înțeles, studierea *conduitei practice* și raportarea acesteia la celelalte elemente (compuneri, opțiune etc.).

În 17 cazuri a fost înregistrată o concordanță deplină între datele instrucției morale și conduita practică, în 4 au fost obținute și elemente pozitive și negative (de exemplu, „harnic, dar necinstit, sau curajos, dar lipsit de prietenie etc.), iar în 2 o neconcordanță totală între cunoștințe și conduită. Neconcordanța era mai frecventă la cei mici (a vorbit frumos despre hărnicie, dar de lucru s-a lăsat repede) și mai gravă la cei mari (nu luau atitudine curajoasă, deși înțelegeau corect noțiunea de curaj etc.).

Observațiile mai întăresc o constatare. Conduita subiecților noștri nu era pozitivă în legătură cu toate noțiunile urmărite. Unii erau cinstiți, dar lipsiți de curaj, alții erau buni prieteni, cinstiți, dar fricoși etc. Conduita prezenta o mare varietate de situații și de note care îngreunau generalizarea. În schimb, unele situații, prin semnificația lor, prin contextul în care apăreau, prin relația lor cu ceea ce a „spus" subiectul, puteau fi considerate tipice și aruncau o lumină deosebită asupra „ținutei" morale a celui în cauză.

Așa, de exemplu, elevul x de clasa a XII-a, a cărui compunere despre cinste a fost reprodusă mai sus, a manifestat în numeroase împrejurări o atitudine voluntară, fermă și perseverentă de cinste și o

capacitate deosebită de a-și motiva convingător conduita respectivă. Asemenea situații au oferit și alți subiecți care nu au intrat în eșantionul nostru de cercetare.

Aceste confirmări și mai ales discuțiile purtate pe marginea unor astfel de întîmplări ne-au permis să apreciem mai obiectiv nivelul de dezvoltare și mai ales de înțelegere a noțiunilor morale cercetate și raportul acestora cu conduita subiecților.

Cumulînd observațiile cazurilor amintite, deși e vorba de noțiuni diferite ca grade de complexitate, abstractizare etc., se pot formula totuși cîteva reflexii finale, de sinteză, sprijinite pe datele prezentate :

a) — la toate vîrstele noțiunile cercetate s-au însușit mai bine în ordinea următoare : prietenie, curaj, cinste, deși uneori curajul este mai greu înțeles de cei mici ;

b) — deosebirile cele mai mari se observă pe vîrste — cum e și firesc — și nu pe noțiuni, sexe, medii sociale etc. Diferențe mari se observă chiar și între copiii de aceeași vîrstă. Dacă adăugăm la „informația" morală și opțiunea, conduita etc. diferențele sînt și mai mari ;

c) — creșterea înregistrată de la un an la altul merge în mai multe direcții : bogăția notelor determinante, ierarhizarea lor, judecăți de valoare, motivarea afirmațiilor, atitudinea față de „valoarea" respectivă, forma de prezentare etc. (am examinat compuneri ale unor copii aflați la un interval de doi ani de școlarizare din clasa a IV-a, a VI-a, a VIII-a etc., pentru a fi mai vizibile diferențele) ;

d) — dinamica procesului de elaborare a conștiinței și conduitei morale arată o necontenită modificare și restructurare a conținutului noțiunilor respective, a raportului lor cu experiența personală și cu aplicarea lor în practică. Numeroasele obstacole, „ciocniri", confirmări și infirmări a ceea ce elevul „știe" dau un caracter aparte acestui proces : inegal, sinuos, cu stagnări și accelerări, individual și propriu. Etapele generale comune diferitelor vîrste îmbracă forme diverse în evoluția conduitei morale a fiecăruia ;

e) — în procesul de constituire a caracterului moral, de unificare a conștiinței cu conduita, raportul elementului intelectual cu cel moral este variabil, locul și ponderea unuia schimbîndu-se de mai multe ori și deținînd cînd locul prim, cînd pe cel secund. Elementul cognitiv nu poate determina prin el însuși conduita morală, deși este o condiție necesară, dar nu și suficientă, după cum elementul afectiv nu este suficient pentru a determina însușirea normei morale. Elementul moral (noțiuni, principii, norme) — integrat într-o concepție științifică solidă și îmbinat cu experiența personală — favorizează și accelerează realizarea unității conștiinței cu conduita. Necesitatea acestei unități este înțeleasă mai ușor cînd convingerile morale ale subiecților sînt rezultatul conjugat a ceea ce știu cu ceea ce simt, cu ceea ce au învățat, cu ceea ce au văzut și trăit. În „ținuta" morală a subiecților cercetați produsul mediului social, al familiei, școlii etc. se găsește într-un amestec foarte greu de sesizat, într-un aliaj de nedescompus.

În unele cazuri și în unele probleme influența școlii a fost mai puternică și mai persistentă decît în altele, de exemplu în ceea ce privește prietenia sau curajul. Alteori, cea a familiei și-a impus pecetea.

În convorbirile cu elevii s-a putut vedea limpede că ponderea influenței unui factor sau a altuia a fost determinată de calitatea relațiilor existente între subiect și „ceilalți". Intervenția unor modele negative sau tulburarea procesului de educație morală prin apariția unor elemente perturbante întîrzie sau zdruncină temelia „convingerilor morale".

De asemenea, o examinare atentă a unor aspecte procesuale ale conduitei morale arată că în acest domeniu *condițiile* și *metodele* sînt mult mai importante decît în activitatea instructivă. Mai departe, observațiile confirmă constatarea, veche de altfel, că în domeniul foarte complex al educației morale noi lucrăm cu un sistem de metode foarte sărac și insuficient elaborat, ceea ce reduce șansele de succes.

În sfîrșit, pentru toți factorii educativi se impune o cunoaștere mai amplă a particularităților procesului educației morale, a scopurilor și tehnicilor corespunzătoare, potrivit cu etapa de dezvoltare a elevilor.

Apreciate din punct de vedere pedagogic, aceste constatări pledează pentru :

— Valorificarea *experienței personale* în procesul educației morale și transformarea acestuia într-un puternic punct de sprijin pentru formarea și dezvoltarea trăsăturilor etice ale personalității. *Instruirea morală* trebuie să plece de la cunoașterea acestui fond individual și să ajute la luminarea și la sistematizarea lui. Venind la timp și susținînd îndeaproape această experiență, cu noțiuni clare și sistematice, procesul educației morale plămădește de timpuriu adevăratul caracter al fiecărui elev.

— În sprijinul realizării unui asemenea obiectiv se cere organizată mai bine viața școlarilor, întărită experiența lor, create condiții favorabile activității lor, prevenirii abaterilor, încurajat succesul pe linia conduitei morale etc. În aceasta constă în esență „secretul" reușitei întregului proces de educație morală.

— Idealul moral, treaptă superioară în procesul formării noilor cetățeni, vine destul de tîrziu să consolideze conduita și să sprijine formarea unității indestructibile dintre principii și fapte. Atunci cînd principiul unității devine un criteriu al conduitei, conștient asimilat și temeinic motivat, manifestările de abatere sînt doar excepții și nu semne de îngrijorare. A-l ridica însă pe elev la această treaptă înseamnă a-l convinge de superioritatea modelului moral pe care-l prezintă societatea socialistă, a-i dezvolta conștiința morală, a-l ajuta să înțeleagă dialectica formării personalității morale, a-i oferi exemple convingătoare și a-l ajuta să învingă obstacolele numeroase pe care viața obișnuită i le ridică în cale.

— Școala poate să-și aducă o contribuție mai mare în acest domeniu, să stimuleze interesul elevilor pentru autoeducație, să înmulțească punctele de contact cu viața socială și să orienteze mai clar acțiunea factorilor externi spre modelarea caracterului moral al elevilor. Numai așa conștiința socialistă va deveni un element de influențare a conduitei și va susține realizarea unei cotituri în activitatea educativă, cum ne îndeamnă documentele recente de partid.

— Între factorii care concură la formarea conduitei morale se pare că *mediul social* ocupă locul principal. Sistemul de relații în care se mișcă și trăiește elevul este hotărîtor pentru „experiența personală" și pentru modul în care el asimilează normele morale transmise de școală sau de familie. Dacă aceste norme sînt confirmate sau contrazise, dacă elevul este victimă sau „erou" al întîmplărilor cu caracter moral pe care le trăiește, aceasta este de natură să-i influențeze în viitor conduita în mod pozitiv sau negativ, în conformitate și cu o serie de alte elemente care se întrețes în activitatea sa. „Faptul că toată lumea a înregistrat gestul meu și l-a comentat, declară un elev care a prevenit izbucnirea unui incendiu, m-a obligat și mai mult și am procedat, în continuare, la lichidarea unor lipsuri la care pînă atunci nici nu mă gîndisem". Efectul opiniei publice este clar și nu necesită comentarii.

Intervenția convergentă și promptă a factorilor educativi pe linia principiilor moralei socialiste reprezintă în orice caz un element educativ de cea mai mare importanță, de care școala nu poate fi străină.

ПОЛОЖЕНИЕ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

(р е з ю м е)

Автор, исходя из большой исследовательской работы проведенной с учащимися II-х—VIII-х классов на тему моральных понятий (дружба, честность, храбрость) пытается расширить и углубить некоторые полученные наблюдения в результате анализа сочинений субъектов.

Из анализа фактического материала вытекают некоторые заключения педагогического характера: в процессе воспитания необходимо использовать личный опыт учащихся с моральной точки зрения; социальная среда играет главную роль в формировании морального поведения учащихся; моральный идеал действует положительно в смысле единства поведения с познавательным элементом, но только у учащихся старшего возраста; школа может и должна стимулировать интерес учащихся к самовоспитанию и увеличить их контакт с общественной жизнью.

RÉPÈRES DANS L'ÉDUCATION MORALE DES ÉLÈVES

(Résumé)

Après une recherche plus ample, entreprise avec les élèves des classes de II-ème — VIII-ème, sur le thème des notions morales (amitié, probité et courage), on essaye dans la présente étude un élargissement et un approfondissement de quelquesunes des observations obtenues après l'analyse des compositions des sujets enquêtés.

Du matériel fondé sur les faits analysés, on détache quelques conclusions d'ordre pédagogique : dans le processus de l'éducation on doit valoriser sur plan moral l'expérience personnelle des élèves ; le milieu social joue le rôle principal dans la formation de la conduite morale des élèves ; l'idéal moral agit positivement dans le sens de l'unité de la conduite avec l'élément cognitif, mais seulement chez les élèves plus grands, l'école peut et doit stimuler l'intérêt des élèves pour l'autoéducation et multiplier leurs points de contact avec la vie sociale.

LANDMARKS IN PUPILS' MORAL EDUCATION

(Abstract)

Starting from a larger investigation on the pupils in II—VIII forms in the present study a larger and a deeper view is attempted of some observations got as a result of the analysis of the compositions of the inquired subjects.

From the analysed material some pedagogical conclusion can be drawn : in the process of education the pupils' personal experience has to be employed at the moral level ; the social environment plays the main part in the formation of the moral attitude of the pupils ; the moral ideal is acting positively in the direction of a unity of behaviour with the cognitive element but only at the older pupils ; the school can and should stimulate the pupils' interests for self education and to multiply their points of contact with the social life.

SEMNIFICAȚII ACTUALE ALE DISCIPLINEI ȘCOLARE

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
cercetător științific principal —
Institutul de științe pedagogice

Este cunoscut faptul că disciplina școlară reprezintă adesea un teren de confruntare între opiniile, convingerile, atitudinile profesorilor și cele ale elevilor. Primii sînt obișnuiți să vadă în ea un drept pe care-l pretind respectat pe temeiul funcției lor pedagogice, pentru a-și exercita această funcție în condiții cît mai bune, în timp ce unii elevi se supun cu dificultăți rigorilor disciplinei, neconvinși de utilitatea lor, apreciind cerințele cadrelor didactice ca izvorînd dintr-o dorință de șicană și de a-și face în primul rînd lor viața mai comodă

Cele două poziții sînt și mai greu de adus la consens dacă, recurgînd la analiza lor simplificatoare, ajungem la exprimarea sintetică a ceea ce așteaptă în principal unii de la ceilalți. Profesorii cer să fie ascultați, iar elevii să li se acorde înțelegere. Neîmplinirea acestui deziderat dă și unora și celorlalți sentimentul unei frustrări.

Disciplina școlară — cadrul necesar unui proces de învățămînt modern

Elevul ascultător și profesorul înțelegător sînt departe de a corespunde cerințelor actuale față de actul educativ. Ascultarea presupune receptivitate, dar și lipsă de discernămînt de cenzură, de spirit critic ; încredere totală într-o autoritate, dar și lipsa dorinței de afirmare personală, de autodepășire, docilitate, inerție, resemnare. Aceste trăsături nu pot sta alături de atitudinea investigatoare, de puterea discernămîntului, curajul originalității, răspunderea și creativitatea în muncă — pe care le dorim ca însușiri dominante la elevii noștri.

La fel, nu prin înțelegerea la care fac ei frecvent apel (gîndită de elevi mai ales ca îngăduință, lipsă de exigență, toleranță a abaterilor) profesorii pot conduce procesul de formare integrală a personalității celor educați.

Atît profesorii cît și elevii de astăzi au nevoie de altceva decît de ascultare și — respectiv — înțelegere, nu numai pentru a da un echilibru mai bun, corespunzător, relației profesor-elevi, cît și pentru a oferi un cadru nou, necesar conținutului și tehnologiei didactice moderne, care nu se pot integra și conviețui alături de elemente ale acestei relații menținute prin norme și practici cu rol de frînă.

Considerăm că putem scoate în evidență raportul dintre disciplina școlară — concepută ca un cadru al activității didactice — și elementele de conținut și metodologie, prin prezentarea a două din fișele noastre de observație la lecții, concepute conform cerințelor de modernizare a procesului de învățămînt.

1. Clasa a fost împărțită în grupe de lucru, pe baza unor investigații socio-psiho-pedagogice riguroase. Explicațiile și demonstrațiile frontale ale profesorului alternează firesc cu etape de activitate în grup, elevii primind indicații necesare îndeplinirii fiecărei sarcini. Aproape de fiecare dată cînd se anunță începutul lucrului în grup, profesorul cere elevilor „să păstreze liniștea, fiecare rămînînd la locul lui și fără vorbă". Recunoaștem forța imaginei clasei disciplinate, intrate în tradiția vieții școlare ca o încăpere în care elevii ascultă cuminți explicațiile profesorului și răspunsurile colegilor cînd sînt „ascultați".

Profesorul nostru a depus eforturi pentru a stabili modalități de activizare a grupurilor, de îndrumare a muncii colective și de îmbinare a contribuției fiecărui grup la desfășurarea lecției. Toate acestea sînt într-adevăr conforme unei tehnologii moderne, împiedicată însă să-și demonstreze realele virtuți formative prin frînarea colaborării între elevi. Ca și cînd orice murmur, orice discuție între membrii grupului sau chiar între grupuri ar fi un semn de evaziune de la efort și muncă serioasă, de lipsă a interesului pentru lecție și a respectului față de profesor. Ca și cînd s-ar putea lucra în grup fără confruntări de păreri, fără a angaja dispute, fără a colabora efectiv, fiecare rămînînd să lucreze „pentru sine", conform vechiului dicton prin care se ridicau ziduri între elevii aceleiași clase, legați unii de alții numai prin comunicarea și jocurile din recreație.

Consecință de așteptat a îndemnului inoportun la liniște — elevii spațial grupați în jurul unor mese, rezolvă individual sarcina dată grupului. Eforturile organizatorice și metodice ale profesorului pentru a promova o modalitate superioară de activitate — lucrul în grup — rămîn astfel în bună măsură fără efectul scontat, datorită unui amănunt de atitudine : liniștea pretinsă în virtutea concepției vechi de clasă disciplinată.

2. Se prezintă filmul didactic *Bacteriile,* elevii fiind ghidați, prin fișe cu indicații, distribuite anterior proiecției, să dea explicații la anumite aspecte vizionate, care să le înlesnească descoperirea unor conexiuni necunoscute lor. După proiecție, elevii au răgazul să-și sistematizeze observațiile, concluziile, profesorul formulînd următoarea cerință : „Vreau să-mi dați explicații exacte privind trăsăturile bacteriilor care țin de apartenența lor atît la regnul vegetal, cît și la cel animal și să analizați complet, fără greșeli, influența luminii asupra bacteriilor".

Nici un elev nu se anunță singur să răspundă, iar cei numiți de profesor, deși de obicei sesizează ușor esențialul, vorbesc cu nesiguranță, evită să se angajeze cu opinii și ipoteze sugerate de film. Elevii au fost spectatori atenți, urmărind cu interes filmul care venea să completeze unele observații desprinse independent de ei din experiențe făcute înainte acasă (urmărirea acțiunii bacteriilor dezvoltate pe carne și în lapte). Exigența profesorului a fost însă în oarecare grad inhibatoare. Elevii nu puteau avea garanția că „dau răspunsurile exacte și complete" care să reziste judecății didactice, sancționării prin note.

În ambele lecții, construite corect pentru a se înlesni atitudini active, creatoare, din partea elevilor, cooperarea între ei, profesorii continuă să mențină din timp în timp elevul în postura de obiect al educa-

ției, „manipulat" conform unor căi bătătorite și corespunzătoare lecțiilor care păstrau profesorului rolul central, de distribuitor al informației. Cum se explică inconsecvența în atitudinile celor doi profesori, menținerea, alături de valoroase elemente tehnologice moderne, a unor anacronisme de ordin disciplinar ?

Considerăm că explicația ține de dificultatea schimbării a însuși cadrului procesului educativ școlar. Este relativ ușor să concepem că lucrul în grup, problematizarea, descoperirea, reprezintă mijloace mai eficace de activizare, de antrenare a elevilor într-un susținut efort individual, cu puternică valoare formativă, în comparație cu expunerea profesorului și chiar cu unele demonstrații frontale. Este însă mai puțin ușor să stabilim strategii didactice conforme noilor tehnici și obiective didactice. Rămîn a fi clarificate abia de aici înainte nenumărate aspecte de amănunt ale atitudinii profesorului la lecție, ale cerințelor sale față de elev (care să asigure participarea tuturor elevilor la dezbateri, să păstreze firul logic al desfășurării lecției, să înlesnească individualizarea muncii și totodată colaborarea între elevi etc.).

Este relativ ușor să renunțăm la anumite practici — la care nu au aderat cu convingere nici în trecut multe cadre didactice — evident necorespunzătoare noii imagini pe care abia ne-o întregim despre lecția în școala de astăzi și despre viața în colectivul școlar. Este însă incomparabil mai greu să înlocuim aceste practici cu altele care abia trebuie deprinse de către educatori.

Cu convingerea că nici actualii profesori, nici elevii lor nu au pregătirea necesară pentru a intra, de la o zi la alta, într-un nou sistem de interrelații și că nu poate fi oportună declanșarea unui proces atît de complex cum este reașezarea relației profesor-elevi fără a se asigura modalități de control și corective pe parcursul lui, apreciem necesară mai întîi clarificarea conținutului nou, specific, al disciplinei școlare care normează interrelațiile în colectivul de muncă din școală.

Disciplina — un obiectiv educațional

Condiția de elev implică răspuns adecvat la un sistem de cerințe și norme, diferite atît de disciplina tipică grupului familial — cunoscută fiecărui copil — cît și de cea a colectivului de muncă productivă pentru care pregătește școala pe absolvenții săi. Situată din punct de vedere cronologic între aceste două realități — una trăită în parte, cealaltă doar prefigurată elevilor — viața școlară va prelua elemente specifice atît experienței familiale a copiilor, cît și celei din colectivul de muncă în care trebuie înlesnită integrarea tînărului. Esențiale, specifice disciplinei școlare nu sînt însă aceste preluări, ci normele tipice care reglementează munca școlară a elevilor și a profesorilor. Toate cerințele privind : punctualitatea, sîrguința, acuratețea executării temelor, ținuta, comportarea în colectivul școlar — relațiile cu profesorii și cu colegii — sînt subordonate unui scop central : îndeplinirea obligațiilor școlare. Prin aceasta, elevul trăiește experiența formativă a apartenenței sale la un colectiv educațional.

Cum se structurează drepturile și îndatoririle sale și acțiunea complexă a cadrelor didactice, potrivit noii semnificații a disciplinei școlare ?

Clasa de elevi prezintă marcante deosebiri între membrii ei în ceea ce privește interesele, aptitudinile, nivelul cultural atins anterior anilor de școlaritate. În procesul instructiv-educativ, aceste deosebiri se mențin și chiar se adîncesc. Unificările, nivelările forțate nu sînt nici posibile și nici necesare, deși învățămîntul se desfășoară cu colective de elevi și nu individual. După cum nu este necesar ca elevii să fie formați potrivit modelului unic al profesorului, așa cum tind unele cadre didactice să o facă. De obicei, elevii care par că se apropie mai mult de acest model sînt apreciați ca elevi buni, în timp ce cei care se opun lui intră în categoria generatoare de probleme a „elevilor răi". Rămîn elevii de mijloc, mediocrii — cei mai numeroși — formînd o masă neinteresantă, comodă pentru educatori. Primii sînt încurajați să progreseze în direcția aprobată, dorită de profesor, celor răi li se închid căile de afirmare în clasă, ei căutînd acțiuni compensatorii în afara lecției sau în alte grupuri sociale, iar între cele două extreme, restul clasei, plafonați la un nivel mediocru, trăiesc adesea netulburați, neluați în seamă decît cînd vreunul tinde să-și părăsească locul, expansionîndu-se spre o extremă sau alta.

Tabloul acesta — desigur schițat în linii îngroșate — sugerează o stare de lucruri susceptibilă de schimbări esențiale. Mai întîi, se cere operată o schimbare în criteriile de apreciere a valorii elevilor. Nu conformismul, rigurozitatea reproducerii informației primite atestă calitatea însușirii și, implicit, posibilitățile superioare ale unui elev, ci antrenarea lui conștientă în muncă, susținută de interesul pentru activitatea școlară și posibilitatea de a prelucra independent, original, datele primite, prin folosirea corectă, eficientă, a unor tehnici de lucru specifice, bine stăpînite.

În această accepție, elevul nedisciplinat nu este în primul rînd cel care „înfruntă" autoritatea școlară, venind cu păreri proprii, deosebite de cele ale profesorilor. Mult mai grave sînt alte atitudini ca : indiferența, plictiseala, automulțumirea, nesinceritatea, teama de participare la dialogul profesor-clasă, care trebuie combătute. De cîte ori apare, de cîte ori se comite o abatere de la ceea ce profesorul înțelege să fie disciplina de muncă a colectivului, el trebuie să caute cauza care a declanșat-o, aceasta nesituîndu-se în mod obligatoriu la nivelul elevului ci, mai adesea, fiind o deficiență organizatorică, de conținut sau metodică a însăși activității școlare. Să înțelegem, de exemplu, că dacă elevii fac declarații cu coloratură demagogică la orele de dirigenție, cînd se discută despre muncă și totodată se eschivează de la munca patriotică, cauza nesincerității, a comodității lor, a necorespondenței între vorbe și fapte poate fi mai ales verbalismul în exces, practicat în orele de dirigenție sau lipsa de utilitate evidentă a acțiunilor de muncă la care sînt solicitați.

Folosirea de către profesori a metodelor active reprezintă numai unul din obiectivele urmărite de renovarea tehnologiei didactice. Este necesară, în același timp, și însușirea de către ei a unor atitudini care să înlesnească activizarea permanentă a elevilor. Intervențiile profesorului nu pot fi limitate la a formula cerințe și a pretinde ascultare, ci

este necesar ca el să observe și să dirijeze munca elevilor de investigare, de înțelegere și aplicare a informației însușite.

Afirmațiile categorice, constrîngerea bazată pe puterea de a sancționa, exclusivitatea soluțiilor optime (profesorul trebuie să aibă întotdeauna dreptate !) nu mai pot constitui arsenalul de rezistență al educatorilor.

Oferind elevilor condiții optime să învețe să se transforme, să se exprime, oferindu-le chiar dreptul de a gîndi altfel decît gîndește profesorul, acesta nu-și pierde nici rolul și nici autoritatea de educator. El conduce procesul de formare a elevilor, acordîndu-le o contribuție mai mare în acest proces, dar și venind cu o exigență sporită față de aportul elevilor în colaborarea astfel deschisă. A stimula, coordona și recepționa contribuția elevului devin atitudini tipice, necesare profesorului actual.

Disciplina școlară, în aceste condiții, vine să reglementeze noul mod de relație profesor-elevi. Ea va păstra sensul ierarhic al celor două poziții, în interesul procesului educativ, cerîndu-se menținerea unei anumite distanțe între ele.

Tributar însă vechilor modele de exercitare a autorității, profesorul se vede uneori amenințat atît de „pierderea clasei din mînă", printr-o excesivă neintervenție și o dominare a afectivității în relațiile sale cu elevii, cît și de declanșarea revoltei elevilor printr-un autoritarism menținut rutinar. Unde este măsura între aceste extreme ?

Ghid în orientarea către o soluție eficientă sînt obiectivele procesului educativ. Nu trebuie uitat deci că orice atitudine a profesorului, fiecare cerință a sa, se vor raporta la scopurile urmărite de școală în pregătirea pentru viață a elevilor. Dincolo de însușirea sistemelor de cunoștințe cuprinse în conținutul disciplinelor școlare, elevul trebuie să dobîndească comportări sociale ca membru al unor colective, dintre care cel școlar oferă modele complexe de relații — de muncă, de prietenie. Normele disciplinei școlare îl vor exercita în experiența raporturilor de subordonare și conducere, de cooperare, de opțiune și respingere, de selecție după diverse criterii. Cu condiția ca ele să fie astfel stabilite, încît să pretindă elevilor răspunsuri corespunzătoare unor relații specifice vieții școlare actuale.

Sînt necesare, de pildă, a fi reconsiderate manifestări trecute de mulți profesori în categoria abaterilor disciplinare cu coeficient de gravitate mare, cum ar fi „suflatul". Într-o întîlnire cu un grup de cadre didactice din orașul Pitești, antrenat într-o acțiune complexă de renovare a tehnologiei didactice, un profesor de geografie de la Liceul „Zinca Golescu" a demonstrat cum a izbutit să neutralizeze acest fenomen negativ, tipic peisajului muncii școlare, nesancționîndu-l ca pe o abatere. Din moment ce fiecare elev are dreptul la cuvînt, din moment ce fiecare lecție înlesnește manifestarea spontană a elevilor, necenzurată restrictiv prin „nu tulburați ora, lăsați-mă să expun", iar completările, corectările vin tot de la elevi și nota nu e folosită ca să dea iluzia unei ordine bine păstrate, „suflatul" nu mai are sens. Dintr-un act subversiv, îndreptat împotriva profesorului, dintr-o fraudă, se poate transforma într-o contribuție deschisă la bunul mers al investigațiilor desfășurate de întreaga clasă.

Nu putem adera necondiționat la poziția prea optimistă, credem noi, a acestui profesor. Admitem că, după o practicare mai îndelungată a noilor relații de muncă școlară sub semnul cooperării, al unui dialog în care nota să nu mai fie folosită ca un fel de sperietoare, majoritatea elevilor nu vor mai vedea sensul, utilitatea „suflatului". Pentru desființarea lui totală nu sînt însă suficiente numai unele „remanieri" izolate în atmosfera lecției, întreprinse de un singur profesor.

Vor dăinui desigur încă mult timp și alte aspecte negative în comportarea elevilor noștri față de care sînt necesare măsuri de sancționare — chiar dacă aceste aspecte nu pot fi considerate tipice pentru școala noastră actuală și nici deosebit de grave. Opinăm că atenția educatorilor ar trebui concentrată în principal pe combaterea lipsei de motivație pentru munca școlară, constatată la unii elevi. Nu putem cere, desigur, ca elevii să se arunce cu maximum interes și entuziasm în îndeplinirea oricărei sarcini — învățătura nefiind o succesiune de acte atrăgătoare, fascinante. Modul de activitate al cadrelor didactice poate însă înlesni declanșarea și menținerea efortului, chiar dacă acțiunea care îl necesită nu oferă, prin ea însăși, satisfacții directe.

Disciplina — metodă de educație

Modelul administrat elevilor de educatorii, organizatori și conducători ai activității școlare, poate influența puternic în sensul disciplinării gîndirii, a acțiunilor de muncă, a întregii comportări. Confruntarea diferitelor modele de către elevi, ierarhizarea lor înlesnită de bogăția de manifestări în grupul școlar, reprezintă o cale formativă cu valoare deosebită.

Distingem, mai întîi, funcția de model a fiecărui profesor care prin antrenarea elevilor în însușirea unui domeniu de cunoștințe, prin străduința de a-și asocia elevul în cucerirea unor adevăruri științifice, prin rigurozitatea logică a înlănțuirii datelor, conștient asimilate de elev, prin ghidarea acestuia în formarea unor tehnici și operații de muncă, dezvoltă elevului deprinderi de studiu, o disciplină a muncii, utilă pentru tot restul vieții. Chiar aspecte de ordin aparent minor au semnificație, ca, de pildă, punctualitatea profesorului, valorificarea integrală a timpului la lecție, respectarea recreației, ținuta, gestica, modul de a se adresa elevilor, modul de a glumi cu ei și de a-i mustra, sancțiunile preferate, ticurile verbale etc.

O simplă mențiune despre prezența glumelor, a umorului la lecție. Elevilor le sînt dragi profesorii veseli, mai puțin cei ironici. Cînd gluma vine să învioreze, fără a dezorganiza o activitate care solicită efortul elevilor, ea destinde, împrospătează forțele și nu contravine disciplinei școlare, după cum nu se poate considera străină acestei discipline prezența umorului adusă de către elevii înșiși, semn că lucrează cu bucurie.

Aportul diriginteluí — în calitatea sa de diriginte, nu și de profesor al clasei — la respectarea normelor de comportare de către elevi a fost adesea supraapreciat, în virtutea dăunătoarei separări a planului instructiv de cel educativ. Ceea ce reprezintă o contribuție specifică adusă de diriginte, este analiza cu elevii, prin dezbateri libere, a fenomenelor caracteristice vieții școlare. Semnificația unor noțiuni ca : dis-

ciplină, activitate colectivă, inițiativă, prietenie, colegialitate, onoare, muncă, critică, devine clară elevilor prin raportarea notelor definitorii ale acestor noțiuni la propria lor rețea de interrelații în clasă și în școală. Normele disciplinei sînt însușite și respectate de pe o poziție conștientă de către elev, care aderă afectiv la ele, dacă s-a ajuns ca valorile etice formate să depășească nivelul informației însușite și să se sprijine pe convingeri și participare emotivă superioară.

Dirigintele deține și un instrument specific funcției sale de coordonator al influențelor educative exercitate asupra clasei : nota la purtare. Prin ea se marchează gradul încadrării elevului în normele disciplinei școlare. Numai că dacă aceste norme sînt privite ca o înșirare de cerințe de importanță egală se ajunge la anomalii, din păcate destul de frecvente. Ne referim la elevii care au „10" la purtare, pe temeiul „cuminteniei", al unei comportări disciplinate, fără abateri. Ei vin regulat la școală, sînt cu uniforma în ordine, nu supără pe nimeni, numai că nu prea învață. Se scade însă nota la purtare unor elevi care se fac vinovați de a fi gîndit altfel decît profesorul, de a nu-și fi adus rechizitele necesare la desen sau de a avea mai multe absențe la cor. Este evidentă necesitatea revederii criteriilor de notare a purtării elevilor, soluționarea echitabilă a acestei probleme fiind, după noi, tot raportarea la normele disciplinei școlare, dar ținîndu-se seama de o anumită ierarhizare a lor, esențial fiind cum muncește elevul.

În noua configurație a vieții de colectiv școlar, crește rolul metodic al disciplinei îndeplinit de opinia clasei, potențată de stimularea afirmării fiecărui membru al grupului și mai ales ca manifestare în cadrul organizațiilor de copii și tineret. Aportul individului la viața grupului — în lecție și dincolo de ora de clasă — este mai bine cunoscut și mai obiectiv apreciat de colegi și profesori prin confruntări directe, deschise, înlesnite de noua tehnologie didactică. Delăsarea, lipsa de răspundere, izolarea, superficialitatea sînt sancționate cu mai multă intransigență o dată ce ele afectează activitatea întregului grup, nemaifiind o problemă personală a unui elev. Recidiviștii în abateri ajung să fie respinși în mod sistematic ca parteneri de muncă. Un alt fenomen frecvent în clasele la care se lucrează conform unei tehnologii didactice renovate este înlocuirea luptei pentru note cu emulația între grupuri și cu strădania permanentă a autodepășirii.

* * *

Analiza semnificațiilor actuale ale disciplinei școlare, așa cum ne-o îngăduie etapa la care ne aflăm în cercetarea *Valoarea formativă a metodelor active,* implică, desigur, luarea în discuție și a altor aspecte cum ar fi : factorii care reglementează comportarea elevilor în afara școlii, rolul directorului în coordonarea influențelor educative, raportul dintre școală, familie, organizații de copii și tineret, acte școlare normative privind disciplina elevilor, măsuri speciale în acest sens, raportul dintre tradițional și modern în viața elevilor noștri etc. O problematică ce depășește cadrul articolului de față continuă să preocupe colectivul angajat în cercetarea amintită.

АКТУАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

(р е з ю м е

Деятельность, касающаяся учебно-воспитательного процесса, пользующаяся обновленной технологией, требует упорядочения трудовых отношений в школьном коллективе по нормам, соответствующим новым воспитательным целям.

Анализ специфического содержания дисциплины, необходимой в настоящее время в школе, проводится, рассматривая эту дисциплину как составную часть обновленного учебного процесса, как воспитательная цель и, в то же время, как метод с формативными влияниями на учащихся, с указанием специфической роли лиц, занимающихся школьной дисциплиной. Подчеркивается положение учащегося и учителя в новой воспитательной связи, определяющейся обновлением учебно-воспитательного процесса.

SIGNIFICATIONS ACTUELLES DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE

(R é s u m é)

L'activité dans le cadre du processus instructif-éducatif qui bénéficie d'une technologie rénovée, impose la réglementation des relations de travail dans le collectif scolaire d'après des normes correspondantes aux nouveaux objectifs éducationnels.

L'analyse du contenu spécifique de la discipline nécessaire maintenant à l'école est faite en concevant cette discipline comme un cadre du processus d'enseignement rénové, comme un objectif éducationnel et en même temps comme une méthode à influences formatives sur les élèves, en montrant le rôle spécifique des personnes qui administrent la discipline scolaire. On insiste sur la position de l'élève et du professeur dans la nouvelle relation éducative, déterminée par la rénovation du processus d'enseignement.

THE PRESENT SIGNIFICANCE OF THE SCHOOL DISCIPLINE

(A b s t r a c t)

The activity within the instructive-educational process which requires a new technology demands the regulation of the work relations in the school collective according to rules suitable to the new educational objectives.

The analysis of the specific content of discipline required in school now is made so as to see this discipline as a framework of the new process of education, as an educational objective and at the same time as a method with formative values on the pupils, showing the specific part of the people who administrate school discipline. Emphasis is put on the pupil's and teacher's position in the new educational relation, determined by the change of the educational process.

EXPERIMENTAREA unei forme eficiente de practică pedagogică

VALERIU OROS

La formarea în facultate a cadrelor didactice, practica în producție (pedagogică) aduce o contribuție substanțială, în pofida unor „opinii" exprimate de persoane mai puțin informate și mai puțin formate în această direcție.

Privit din perspectiva teoriei marxiste a cunoașterii și a cuceririlor în cercetarea pedagogică, rolul practicii în formarea profesională a studentului nu mai poate fi contestat. Imperativul care se pune cu acuitate este stabilirea precisă (și realizabilă) a măsurilor și modalităților optime de desfășurare a acesteia, deoarece numai conjugînd într-un context educațional adecvat pregătirea de specialitate cu cea psiho-pedagogică studentul va reuși să acumuleze „acea capacitate de sinteză a tuturor noțiunilor teoretice învățate pentru a porni pe drumul slujirii școlii" [1].

Contactul nemijlocit cu realitatea obiectivă a procesului de învățămînt din școală îi oferă studentului un „tur de orizont" asupra problematicii specifice carierei didactice și asupra „responsabilității sale, dînd afecțiunii pentru meserie și un substrat rațional" [2].

Cu toate îmbunătățirile aduse pînă acum, practica pedagogică nu constituie încă pentru viitorul absolvent „un moment cheie și de însemnătate decisivă pentru definitivarea calificării lui" [3]. Această concluzie se desprinde cu ușurință din majoritatea intervențiilor din presa de specialitate [4], ca și din Consfătuirea de lucru a cadrelor didactice și studenților din ultimul an de la Institutul pedagogic din Baia-Mare cu absolvenții ultimelor 3 promoții care funcționează în școlile generale din județul Maramureș *.

Noul regulament al seminarului pedagogic universitar aduce, în mod teoretic, îmbunătățiri substanțiale cu privire la volumul practicii considerat a fi satisfăcător pentru pregătirea studentului, dar păcătuiește — ca și cel vechi — ignorînd discordanța relativă dintre structura anului universitar și cea a anului școlar, ceea ce afectează realizarea optimă a acestui volum, bine conceput altfel.

---

[1] I. Berca, *Perfecționarea activității didactice implică o practică pedagogică imperioasă*, „Scînteia" nr. 7278 (12.III.1967).

[2] C. Mesteacăn, *Înalta misiune de educator*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1970, p. 67.

[3] I. Berca, *Articolul citat.*

[4] Vezi diversitatea articolelor grupate sub titlul generic *Tînărul profesor în fața exigențelor școlii*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1970, p. 65—93.

* Consfătuirea a avut loc în aprilie 1971. Ea a fost organizată în colaborare cu Consiliul popular județean, Inspectoratul școlar Maramureș și Consiliul asociației studenților din Institutul pedagogic Baia-Mare.

Corelînd structura anului şcolar cu cea a anului universitar, se constată că practica de probă şi finală a studenţilor din ultimul an se poate desfăşura efectiv într-un timp de aproximativ 18 săptămîni, în patru etape :

10.X — 16.XII	circa	9 săptămîni
12.I — 26.I	„	2 „
26.II — 4.IV	„	5 „
21.IV — 6—7.V	„	2 „
Total :		18 săptămîni

Planul de învăţămînt prevede cîte trei ore de practică pedagogică pe săptămînă, ceea ce înseamnă (18 × 3) 54 de lecţii anual, revenind fiecărui student, dintr-o grupă cu un efectiv mediu, un număr de aproximativ patru lecţii. Noul regulament de practică obligă pe fiecare student la un număr de opt lecţii de probă, una de dirigenţie şi o lecţie finală, în total 10 lecţii. Grupele de practică sînt formate, conform acestui regulament, din 10—15 studenţi. Dacă avem în vedere o grupă de 13 practicanţi, înseamnă că, pentru a acoperi volumul de practică fixat în regulament, aceasta urmează să susţină în total 130 de lecţii, adică cu circa 76 mai multe decît ar permite structura anului universitar raportată la cea a anului şcolar. Cele aproximativ 4 lecţii pe care le pot susţine studenţii în actuala structură a anului universitar sînt totuşi departe de a satisface pretenţiile ce se impun în mod obiectiv.

Desfăşurarea practicii de probă şi finale cu frecvente intermitenţe se repercutează de multe ori negativ în calitatea lecţiilor, în formarea studentului. Aşa se explică faptul că unele lecţii finale, susţinute la mare distanţă în timp de ultima lecţie de probă, nu sînt ceea ce se pretind, ceea ce ar trebui să fie : o trecere vădită de la priceperi la deprinderi, de a organiza şi conduce lecţia ; ele nu marchează, cum ar fi firesc, un salt calitativ, în urma acumulării cantitative de experienţă în predare.

Ţinînd seama de prevederile noului regulament de desfăşurare a activităţii practice a studenţilor, de neajunsurile sesizate nu o dată în presa de specialitate [5], dar mai ales de *noua viziune ce se desprinde cu claritate din recentele documente de partid cu privire la sarcinile ce revin institutelor de învăţămînt superior pe linia legării lor de practica în producţie*, conducerea Seminarului pedagogic universitar din Institutul pedagogic Baia-Mare a reintrodus practica pedagogică continuă, care s-a desfăşurat în acest an universitar (perioada 11—24 X 1971) în 30 de şcoli rurale din cuprinsul judeţului Maramureş, în grupe de cîte 4 studenţi la un profesor de specialitate. Această formă de organizare, ca şi locul de desfăşurare au fost determinate de necesităţi obiective : îmbunătăţirea şi aprofundarea pregătirii studentului pentru activitatea la catedră, apropierea şi familiarizarea acestuia cu viitorul lui loc de muncă, cultivarea dragostei şi respectului pentru profesia îmbrăţişată etc.

[5] N. Apostolescu, *Observaţii şi propuneri pentru îmbunătăţirea practicii pedagogice a studenţilor*, Revista învăţămîntului superior nr. 3—4/1963 ; I. Antohi, *Pregătirea practicii pedagogice la nivelul învăţămîntului superior*, „Gazeta învăţămîntului, nr. 907, (28.VIII.1967) ; I. Comănescu, *Modalităţi de efectuare a practicii pedagogice în învăţămîntul superior*, Revista de pedagogie nr. 10/1967 ; V. Oros, *Corelaţia dintre pregătirea teoretică, metodică şi practica pedagogică*, Revista de pedagogie nr. 4/1968 ; I. Şerfezi. *Sarcinile complexe ale seminarului pedagogic universitar*, „Forum" nr. 9/1971, p. 61—64. *Tînărul profesor în faţa exigenţelor şcolii*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1970, p. 65—83.

La sfîrșitul desfășurării acestei forme de activitate practică, sîntem în măsură să apreciem că ea a constituit pentru studenți, ca și pentru noi, cadrele didactice, un început de bun augur și o experiență valoroasă *.

În cele ce urmează nu intenționăm să insistăm asupra rezultatelor înregistrate, ci asupra unor concluzii ce se desprind din analiza acestora. Ele converg spre : a) sensul organizării, b) conținutul și metodologia lecțiilor de probă, c) activitățile educative, d) activitățile din afara clasei și a școlii, e) valențele educative ale practicii pedagogice continue în mediul rural.

— a) Organizarea practicii continue pe principiul grupelor mici are la bază rațiuni ce vizează exersarea în profesie. Exersarea s-a soldat cu un vădit progres de la prima la a doua săptămînă de practică și mai ales spre sfîrșitul intervalului, chiar și la studenții care manifestau la început o anumită îndoială privind vocația lor didactică. Desfășurarea practicii continue pe grupe restrînse se dovedește a fi eficientă, deoarece antrenează zilnic studentul în predare, îi permite să susțină un număr corespunzător și echilibrat de lecții de diferite tipuri și variante, ca și din diferite compartimente ale disciplinelor respective : fonetică, lexic, morfologie, sintaxă, analiză literară, compunere, lectură în afara clasei (pentru filologi) ** ; botanică, zoologie, anatomie (pentru naturaliști) ; aritmetică, algebră, geometrie (pentru matematicieni) etc.

Din moment ce i se încredințează conducerea lecțiilor pentru o anumită perioadă, studentul devine responsabil de activitatea pe care o desfășoară cu clasa, străduindu-se, la început din motive afective, apoi raționale și voliționale, ca aceasta să primească atributul de *calitativă*. În fața asistenței mai reduse, tracul debutantului este atenuat, practicantul devine mai degajat, mai încrezător, mai stăpîn pe sine, mai autoritar, iar analiza critică a lecției este altfel receptată de către propunător, fără ca ea să devină formală.

Fiind puțini în grupă, aceștia pot fi antrenați efectiv și în activitățile cu o frecvență mai scăzută în practica școlară : lecții de dirigenție, comisii metodice, cercuri de elevi, activități pionierești etc. Totodată, profesorul are posibilitatea să urmărească și să conducă mai îndeaproape și cu bune rezultate activitatea zilnică a fiecărui practicant, împărtășind cu acesta bucuria succesului înregistrat.

Structura profesională a fiecărei grupe (din studenți foarte buni, buni și mediocri) fiind determinată de mediile generale de la finele anului precedent, a dus la un echilibru în ceea ce privește calitatea lecțiilor, a discuțiilor în cadrul analizei, a colaborării în pregătirea și redactarea planurilor de lecții, în pregătirea și susținerea unor activități din afara clasei etc.

— b) Continuitatea activității practice, fie chiar și pentru o perioadă de numai două săptămîni, îi dă posibilitatea studentului să urmărească modul cum se înlănțuie într-o unitate organică lecțiile consacrate unei anumite teme, unei analize literare, etapele acesteia desfășurate în ore diferite, cum se ajunge la o generalizare finală, la o asociere și disociere, locul acestor operații în economia

---

* Organizarea la nivel de an sau grupe cu efective mai numeroase a practicii pedagogice continue în mediul rural, la 2—3 școli, a fost experimentată cu cîțiva ani în urmă de Universitatea din București, Cluj, de Institutul pedagogic din Galați (Vezi : „Revista de pedagogie" nr. 5/1963 ; „Scînteia" nr. 7278), dar ulterior s-a renunțat la această formă de practică, deși s-a dovedit eficientă.

** La Facultatea de filologie cei 103 studenți au susținut în perioada practicii continue un număr de 811 lecții (42,9% de gramatică ; 44,8% de literatură și 12,2% de dirigenție), revenind unui student aproximativ 8 lecții de probă, față de 48 de lecții la nivel de an, respectiv 0,4% pentru fiecare student în aceeași perioadă a anului, în cazul în care s-ar fi renunțat la practică continuă organizată pe principiul grupelor restrînse.

lecțiilor, progresul elevilor de la o lecție la alta. De asemenea, studentul are posibilitatea să predea succesiv un număr de lecții destinate unei categorii gramaticale, să-și vadă rezultatele lecției sau lecțiilor predate anterior și, prin această conexiune inversă, să determine cu mai multă claritate obiectivele lecției următoare.

În facultate studenții audiază prelegeri despre etapele formării noțiunilor gramaticale, literare, matematice etc., dar în practica obișnuită nu pot urmări, într-o oră pe săptămînă la aceeași clasă, felul cum se realizează acest proces intelectual de mare importanță pentru elev, deoarece formarea noțiunilor este o problemă de durată. Studentul trebuie nu numai să vadă, ci și să acționeze în această direcție.

Cei mai mulți practicanți s-au dovedit stăpîni pe cunoștințele de specialitate de care au nevoie la catedră, dar au întîmpinat multe greutăți în folosirea lor adecvată la nivelul diferitelor clase. Abia aici au constatat cu adevărat că a-ți însuși bine disciplina de specialitate nu însemnează a fi implicit și un bun profesor, că această calitate reclamă și o pregătire psiho-pedagogică superioară, pentru a cunoaște atît mecanismele psihologice care se petrec în mintea elevului în perceperea noțiunilor, cît și metodologia impusă de acestea și de logica internă a disciplinei de predat.

Am reținut, ca o constatare cu caracter general, faptul că practicantul, neluînd în seamă mecanismele psihologice care au loc în timpul predării, grăbește pasul spre generalizarea noțiunilor, așezîndu-le pe un suport fragil, uneori mecanic, de unde și greutatea aplicării lor în fixarea succesivă sau finală, fără să mai vorbim de necesitatea disocierii acestora.

Dacă sub aspectul conținutului informațional lecțiile de probă dau satisfacții multiple, sub aspectul formațional se constată încă multe neajunsuri. Unii studenți pierd din vedere sistemul concentric de predare a gramaticii și o dată cu el și implicațiile metodologice. De asemenea, se observă la mulți practicanți o modestă pregătire docimologică. În notarea elevilor au în vedere criterii de memorare și reproducere, nereușind să disocieze un răspuns reproductiv de unul productiv, iar motivarea unei note se caracterizează prin aproximație și generalitate. Apreciem că acesta este și motivul pentru care unii profesori investesc anevoios practicanții cu încrederea de a evalua răspunsurile elevilor. Cele de mai sus invită la reflecții critice asupra volumului și structurii unor planuri și programe de învățămînt, ca și asupra locului lor în economia generală a pregătirii complexe și temeinice a studentului în facultate.

— c) Practica pedagogică continuă dă prilejul studenților să asiste succesiv și la clase diferite la un număr sporit și variat de lecții de dirigenție, să urmărească metodologia lecțiilor ce vizează educația politico-ideologică, civică, patriotică, etică, estetică etc. De asemenea, creează posibilitatea ca fiecare să susțină cel puțin o lecție educativă. În felul acesta studentul, pe lîngă antrenarea efectivă în munca profesorului diriginte, asistă la susținerea și la analiza tuturor orelor educative din școală predate de profesorii diriginți sau de colegi. Multitudinea formelor de activitate educativă desfășurată în clasă și în afara ei oferă studenților ocazia de a cunoaște elevii în alte contexte educaționale și din alte perspective decît cele pe care le oferă lecțiile curente. Toate acestea nu se pot realiza decît parțial și formal în practica obișnuită, în special prin asistențe — și acestea foarte rare — deoarece lecțiile de dirigenție nu corespund cu ziua de practică, iar cînd se organizează asemenea lecții, ele primesc, de cele mai multe ori, o notă de artificialitate, de regizat.

În cadrul lecțiilor și activităților educative din timpul practicii continue studentul se convinge de faptul că acestea cer o pregătire specială, o sinceritate deplină, o putere de convingere, dar și o cunoaștere aprofundată a particularităților psihologice ale elevilor și a experienței lor de viață. Necunoașterea sau ignorarea acestora dă activităților educative un caracter formal, ineficient. Constatarea acestui adevăr îi conduce pe studenți, în pregătirea lecțiilor de dirigenție, spre consultarea volumelor și revistelor de specialitate, spre o pregătire asiduă și spre o receptare sporită a activităților similare din școala respectivă.

— d) Practica obișnuită de 3 ore săptămînal (și acestea destinate aproape în exclusivitate lecțiilor de probă) nu oferă studentului, datorită volumului, diversității și frecvenței lor, posibilitatea să asiste și să susțină activități dinafara clasei și a școlii. În primul rînd, desfășurarea lor în școală nu e dependentă de orarul practicii pedagogice și nici orarul practicii nu poate fi dependent de ele, iar în al doilea rînd, chiar în cazul unei fericite coincidențe, supraîncarcă activitatea studentului dintr-o singură zi, ținînd cont și de obligațiile acestuia legate de cursuri și de seminarii. Practica continuă — organizată pe grupe restrînse — rezolvă în cea mai mare parte această problemă nu lipsită de importanță. Studenții tuturor grupelor pot participa activ la cercurile de elevi, la ședințele cu părinții — unii au făcut expuneri pe teme educative —, la comisia metodică de specialitate sau a profesorilor diriginți, la activitățile pionierești prilejuite de ieșirea sau intrarea în pionierat, trăind alături de cei mai mici pionieri emoții puternice. Efectuarea serviciului de zi pe școală, vizitele la domiciliul elevilor, ca și corectarea zilnică a unor caiete de teme îl introduce pe student și în acest aspect al muncii profesorului la catedră.

Firește, este foarte greu să-l implici pe student în absolut toate formele de activitate specifică cadrului didactic, totuși, practica continuă înlesnește participarea la cele mai importante.

— e) Pe lîngă valoarea ei formativă, desfășurarea practicii continue în mediul rural dispune de suficiente valențe educative: cultivarea „pe viu" a dragostei și respectului pentru profesia aleasă, prin apropierea viitorului absolvent cît mai mult de realitatea locului de muncă, prin integrarea lui totală în colectivul cadrelor didactice, în climatul și psihologia școlii[6]; el nu mai rămîne, așa cum se întîmplă deseori, doar un turist sau un musafir ignorat și efemer în sălile și pe coridoarele suprapopulate ale unor școli urbane, mai puțin sau de loc în sala profesorală, în laboratoare, în bibliotecă sau în curtea școlii însoțind elevii în pauze etc.

Această formă de practică i-a creat studentului o viziune realistă asupra viitoarelor obligații profesionale, i-a prilejuit o bucurie sinceră a succesului la catedră, i-a întărit forța și tenacitatea în înfrîngerea greutăților și stîngăciilor specifice debutantului și, ceea ce apreciem ca demn de reținut, a *adus profesiei îmbrățișate un plus de prestigiu*, nu fără ecou în climatul universitar.

Dacă la început unii studenți (mai precis studente) au fost poate mai puțin entuziasmați de desfășurarea practicii în școlile rurale, contactul direct cu viața nouă a satului, cu școala, cu elevii, cu părinții acestora etc. a avut o înrîurire favorabilă, de natură să le schimbe în sens pozitiv optica asupra profesiei. Ea le-a creat posibilitatea să constate personal că și acolo există elevi buni la nivelul sau peste nivelul celor din școlile urbane.

---

[6] Vezi: Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința Uniunii Asociațiilor Studenților din R. S. România* (20.II.1967), p. 8—9.

Au putut observa, de asemenea, că peste 78% din profesorii care muncesc în aceste şcoli sînt absolvenţi ai facultăţilor institutului nostru, cadre care se dăruie şcolii, care se bucură de succesele muncii lor, de stima şi preţuirea organelor de partid şi de stat, a elevilor şi părinţilor, a cetăţenilor din comună. Considerăm că cea mai bună legătură între studenţii ultimului an şi promoţiile anterioare a fost aceea *care s-a sudat în procesul muncii concrete din şcoală şi din afara ei.* Au existat şi cîţiva studenţi care considerau că sînt lipsiţi de aptitudini didactice, dar au putut trăi bucuria revelaţiei acestora în contactul nemijlocit şi continuu cu procesul de învăţămînt. S-au putut convinge practic, prin efort propriu *poate mai mult decît prin prelegeri academice,* că munca profesorului reclamă, pe lîngă o temeinică pregătire de strictă specialitate, o capacitate de a înţelege complexitatea psihologică a elevului, pasiune, sacrificiu; s-au putut convinge pe deplin că „dacă nu poţi să îmbraci într-o căldură emotivă, generoasă relaţiile şi dialogul cu un tînăr, nu ai de ce să te faci dascăl" [10].

Între profesorul de specialitate şi studentul practicant s-a creat o prietenie o anumită colegialitate, alimentată de responsabilitatea comună faţă de instruirea şi educarea elevului. În susţinerea lecţiilor şi a activităţilor social-obşteşti, studenţii au dat dovadă de dăruire generoasă, de entuziasm, reuşind să imprime acestora o notă de tinereţe şi uneori de inedit. Analiza lecţiilor de probă îi obligă pe studenţii cu sarcini coreferative la o asistenţă activă, ea constituind pentru ei o interesantă şi plăcută ocazie de a face un schimb util de opinii, de a-şi valorifica şi dezvolta cunoştinţele, spiritul critic, de a exprima un punct de vedere într-o situaţie delicată, fără a demoraliza, fără a jigni. Desfăşurarea practicii pedagogice continue în şcolile rurale a fost privită favorabil de către toţi factorii care au concurat la realizarea ei. Reflecţiile marginale converg atît spre generalizarea, cît şi spre prelunginea duratei de desfăşurare.

După reluarea practicii obişnuite în şcolile de bază din oraş, au fost solicitaţi 176 de studenţi (din cei 245) de la toate facultăţile să răspundă la un chestionar privind desfăşurarea practicii pedagogice continue în şcolile rurale din judeţ. Chestionarul a cuprins patru întrebări :

a) Consideraţi că a fost utilă şi eficientă desfăşurarea, în această formă, a practicii pedagogice continue în şcolile rurale ?

b) Consideraţi că e necesar să fie menţinută în anii următori această formă de practică ?

c) Cînd apreciaţi că e oportun să se desfăşoare practica continuă : în semestrul I, luna octombrie — noiembrie sau în semestrul al II-lea, luna martie — aprilie ?

d) Apreciaţi ca suficientă perioada de două săptămîni pentru desfăşurarea practicii continue ?

Rezultatele chestionarului sînt sintetizate în tabelul de la pag. 26.

Pentru acţiunile similare de viitor, cîteva consideraţii ne reţin atenţia :

— O corelaţie mai raţională între structura anului şcolar şi cea a anului universitar ar da posibilitatea ca volumul practicii, conceput în noul regulament, să nu rămînă o cerinţă generală, ci una realizabilă şi eficientă. Practica continuă trebuie să cuprindă activităţi cît mai complexe.

— Prelungirea duratei de şcolarizare în institutele pedagogice de la 3 la 4 ani, cel puţin pentru secţiile cu profil dublu (română-franceză, română-engleză, matematică-fizică etc.), se impune ca o necesitate obiectivă, izvorîtă din impe-

[10] Mircea Maliţa, *Vocaţie profesională*, „Tribuna şcolii", an I, nr. 24 (20.XI.1971), p.3.

Facultatea	Nr. stud. chestionați	Răspunsuri afirmative la întrebări: a		b		c (sem. I)		d	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Filologie	81	79	97,5	80	98,7	65	80,1	55	67,9
Matematică	50	47	94,0	46	92,0	31	62,0	25	50,0
Naturale	45	41	91,1	39	86,6	35	77,7	31	68,8
TOTAL:	176	167	94,3	165	93,7	131	74,4	101	57,3

rative majore care stau în fața învățămîntului contemporan. Ea ar permite extinderea practicii pedagogice continue la 3—4 săptămîni pentru specialitățile duble. Dacă celui care se pregătește să devină meseriaș i se acordă un volum corespunzător de activitate practică, credem că cu atît mai puțin poate fi văduvit de un asemenea volum cel care vrea să stăpînească și să conjuge cu succes logica internă a disciplinei de predat cu logica didactică, și aceasta la nivelul unei colectivități formate dintr-o multitudine de complexe psihologice în plină transformare și receptivitate. Numai cine nu cunoaște profund dimensiunile responsabilității spiritual-morale a profesorului de specialitate, dublat de psiho-pedagog, poate privi îngust, superficial, munca acestuia.

— Poate ar fi necesar ca practica continuă să se încheie cu lecția finală, ceea ce ar impune și plasarea ei în semestrul al II-lea, cînd studenții se află într-o etapă posterioară sau finală unor examene și cursuri foarte utile în practica la catedră : teorie și analiză literară, sintaxa frazei, sociologia educației etc.

— Ca un stimulent educațional pentru studenții care dovedesc interes deosebit la lecțiile de probă și care obțin o notă bună la acestea, considerăm oportun să fie degravați de susținerea lecției finale.

— Desfășurarea practicii continue în școlile rurale creează și unele dificultăți de îndrumare și control din partea seminarului pedagogic. Problema se poate rezolva relativ ușor, prin antrenarea în această acțiune a tuturor cadrelor didactice de la facultățile respective, mai ales a celor care predau la anul al III-lea. În felul acesta, practica pedagogică nu mai rămîne o „treabă a metodicianului", ci a facultății, *a tuturor celor care contribuie prin munca lor la formarea studentului.* Experiența Facultății de filologie a institutului nostru este concludentă în acest sens.

La facultate se vorbește frecvent de „misiunea educatorului, de sarcinile sale, de frumusețea profesiei" etc., etc..., dar toate acestea rămîn niște deziderate al căror ecou se pierde prin amfiteatre, din moment ce nu se materializează la locul de producție. Dintre toate formele de activitate desfășurată cu studenții, apreciem că practica pedagogică continuă a fost cea mai în măsură să se materializeze cu efect. Renunțarea la ea înseamnă a limita cu bună știință acțiunea principiului corelării teoriei cu practica, a efectua cultivarea, încă din facultate, a dragostei și pasiunii pentru profesie.

Desfășurarea practicii pedagogice continue în școlile rurale trebuie privită ca o necesitate obiectivă, ca o formă eficientă de pregătire profesională, ca o *acțiune în consens cu indicațiile conducerii superioare de partid privind legarea strînsă a învățămîntului cu practica, cu producția, pentru a facilita demararea cu succes a absolventului pe calea lungă de slujire a școlii ca factor de cultură și civilizație.*

MUNCA METODICĂ DIN ŞCOALĂ, reflectare a caracterului practic-aplicativ al învăţămîntului

Prof. DANIEL STOIA
Alba-Iulia

Modalitatea prin care colectivele didactice ale fiecărei şcoli pot şi trebuie să răspundă sarcinii de perfecţionare continuă a procesului de instrucţie şi educaţie este activitatea metodică sub multiplele şi variatele ei aspecte.

Ne propunem, în cele ce urmează, să împărtăşim din modesta noastră activitate pe această linie cîteva aspecte, prin care colectivul nostru didactic consideră că-şi poate aduce aportul la legarea învăţămîntului de practică, de viaţă.

Conţinutul muncii desfăşurate în comisiile metodice şi în colectivele de catedră fiind complex, în practica didactică, conform noilor cerinţe ale învăţămîntului actual, se folosesc din ce în ce mai multe şi mai variate forme de activitate menite să reliefeze caracterul practic aplicativ al învăţămîntului. Se ştie că randamentul muncii desfăşurate în cadrul comisiilor metodice şi al colectivelor de catedră este determinat în mare măsură de conţinutul şi de varietatea formelor de activitate, de caracterul aplicativ al acestora. De asemenea, este ştiut faptul că atît colectivele de catedră, cît şi comisiile metodice reprezintă laboratorul unde se frămîntă şi se selecţionează problemele puse de activitatea instructiv-educativă dintr-o şcoală. Conţinutul activităţii acestora este deosebit de complex, ca de altfel întreaga muncă metodică din şcoală.

Urmărind îndeaproape cum se reflectă rezultatele muncii metodice în activitatea instructiv-educativă, se constată că se obţin rezultate optime atunci cînd munca metodică este privită în perspectivă, obiectivele ei fiind stabilite pe o perioadă mai lungă decît un an şcolar. De asemenea, *pentru stabilirea conţinutului muncii metodice, cît şi a formelor ei de organizare, considerăm că este bine să se ţină seama de condiţiile concrete în care lucrează fiecare şcoală şi de problemele specifice fiecărei etape a anului şcolar.*

Pentru întocmirea planificării temelor consiliului profesoral — prima formă de organizare a activităţii instructiv-educative şi metodice din şcoală — s-a ţinut cont de obiectivele şi de referatele tematice fixate în cadrul comisiilor şi catedrelor, evitîndu-se în acest fel paralelismul. Menţinîndu-se o permanentă legătură între activitatea consiliului profesoral, pe de o parte, şi a comisiilor şi catedrelor, pe de altă parte, se asigură într-o mai mare măsură succesul şi eficienţa muncii metodice.

Ştiind că munca metodică nu constituie un scop în sine, ci un mijloc de îmbunătăţire continuă a procesului de învăţămînt, întreaga activitate a comisiilor

și colectivelor de catedră se desfășoară după o chibzuită planificare, întocmită la începutul anului școlar și completată pe parcurs cu problemele ivite în domeniul specialității sau ridicate de munca cu elevii.

În stabilirea obiectivelor prevăzute în cadrul unei comisii sau al unui colectiv de catedră se urmăresc unele probleme pe o perioadă mai lungă de un an și se prevăd teme care să cuprindă sarcini comune pentru specialități diferite, dar oarecum înrudite, care fac parte din aceleași catedre. Astfel, obiectivele *Scrierea și pronunțarea corectă; Dezvoltarea gîndirii logice la elevi; Educarea moral-cetățenească a elevilor* sau *Întărirea caracterului practic-aplicativ al predării matematicii și fizicii* sînt preocupări permanente ale comisiilor și catedrelor, ele fiind urmărite pe o perioadă de cîțiva ani. De asemenea, se inițiază forme de activitate care să ilustreze caracterul aplicativ al învățămîntului.

Voi da cîteva exemple din activitatea comisiilor metodice și a cadrelor care arată, pe de o parte, aspecte ale muncii din anii trecuți, iar pe de altă parte, aspecte ale activității viitoare.

În afară de obiectivele prevăzute în planul de activitate: discutarea programelor, manualelor și planurilor calendaristice; informări de specialitate; lecții deschise; referate; interasistențe; vizite-excursii, o deosebită atenție se acordă confecționării materialului didactic cu mijloace proprii, lucrărilor de laborator și activității în cercurile pe obiecte.

Spre deosebire de alți ani, cînd mulți elevi erau cuprinși în cercuri literare, dramatice, artistice, în anul acesta cei mai mulți activează în cadrul cercurilor științifice: matematică și fizică, cercul foto, cerc de apicultură, cercul tinerilor naturaliști, cercul tinerilor chimiști.

Ținînd cont de specificul organizării colectivelor de catedră din care fac parte profesori de specialități înrudite, uneori s-a renunțat la forma tradițională, după unii perimată, lecție-referat, și s-au căutat forme de muncă noi, atractive, eficiente, care să prezinte interes pentru toți participanții. Așa, de exemplu, colectivul de catedră limba română, limbi străine, istorie, în trimestrul I al acestui an școlar a înlocuit forma de activitate lecție-referat printr-o *masă rotundă* pe tema *Formarea deprinderilor de scriere și pronunțare corectă la elevi,* la care au participat toate cadrele didactice din școală. În cadrul catedrei matematică-fizică s-a făcut același lucru cînd s-a discutat tema *Dezvoltarea gîndirii logice la elevi.* S-a asigurat, astfel, un schimb fructuos de experiență, reliefîndu-se metode și procedee variate de stimulare a gîndirii logice.

Nu trebuie dovedit cît de important este acest obiectiv al formării unei gîndiri logice, independente, originale și creatoare a elevilor. În ultimă instanță, este vorba de *valorificarea potențialului intelectual al fiecărui elev în ansamblul influențelor instructive.* Datele pe care am reușit să le culegem referitor la metodele și la procedeele folosite de profesorii noștri sînt semnificative în această privință.

Noi am încercat să grupăm aceste procedee, pe care le-am surprins cu prilejul asistențelor la lecții, menite a mobiliza și a exersa gîndirea elevilor. Astfel, am înregistrat diverse tipuri de întrebări care stimulează gîndirea. Acestea sînt întrebările care, pe baza cunoștințelor acumulate de elevi, le solicită determinări cauzale, comparații multilaterale, operații de analiză și sinteză, clasificări etc. Mai ales sînt productive întrebările care-i pun pe elevi în situația de a opera cu noțiunile de fizică, geografie, istorie, chimie etc., în alte contexte și sisteme de legături decît acelea care sînt date în manuale sau au fost date elevilor la lecție.

De asemenea, am reținut ca fiind eficiente unele modalități de transmitere a materialului sau de natură să stimuleze curiozitatea elevilor, spiritul lor de investigație, mobilizîndu-i, astfel, la căutări independente de soluții și rezolvări. Am constatat că rezultatele la învățătură sînt incomparabil mai bune cînd sînt folosite astfel de procedee euristice de transmitere a cunoștințelor noi.

În școala noastră se practică și procedeul de a introduce elemente de cercetare în procesul de transmitere-asimilare. Mai ales la lecțiile de chimie, fizică, biologie etc., elevilor li se dau *unele probleme cu elemente cunoscute și altele cu elemente necunoscute.* Ei sînt puși în situația să determine problema — ce anume au de rezolvat. În funcție de aceasta, elevii trec la compunerea și la elaborarea metodelor de rezolvare, apoi, aplicînd o metodă sau alta, găsesc soluția, iar în final verifică justețea soluției găsite.

Desigur, fără a exagera, trebuie să spunem că încercările noastre în această direcție sînt încă modeste, dar faptul că am reușit în cadrul comisiilor și colectivelor de catedră să generăm astfel de preocupări apreciem că se înscrie pe linia modernizării metodelor de predare.

Cu alte ocazii, lecția obișnuită deschisă, ținută în clasă, a fost înlocuită cu *lecția-vizită,* prin care s-a urmărit problema legării învățămîntului de viață, de practică, orientarea școlară și profesională a elevilor. Fiind lecții cu structuri diferite și cu un scop bine definit, în prealabil s-a discutat în cadrul colectivului planul lecției și după efectuarea ei s-a reliefat măsura în care ea și-a realizat scopul propus și și-a dovedit eficiența. Asemenea lecții s-au ținut la fizică, cu tema *Folosirea curentului electric,* la Grupul electrodinamic al Stației C.F.R.-Alba Iulia, la istorie pe temele *Momentul Unirii* și *Crearea Partidului Comunist Român,* organizate la Muzeul regional de istorie din Alba-Iulia, iar la dirigenție pe tema *Rolul tipografiei în viața spirituală a poporului nostru,* ținută la Întreprinderea poligrafică Sibiu, subunitatea din Alba Iulia.

Catedra de matematică-fizică are ca obiectiv principal *Întărirea caracterului practic-aplicativ al predării matematicii și fizicii.* Toate referatele, lecțiile deschise, discuțiile pe marginea lecțiilor sînt axate pe această temă. Cîteva titluri de referate ce vor fi discutate sînt ilustrative : *Cum realizăm în cadrul lecțiilor corelația cu celelalte obiecte de învățămînt; Metode și procedee folosite pentru combaterea formalismului în predare și în însușirea cunoștințelor de către elevi; Metode și procedee folosite în cadrul lucrărilor de laborator pentru formarea la elevi a deprinderilor practice de mînuire a aparatelor și de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice însușite la lecții; Necesitatea cunoașterii de către profesorul de matematică și fizică a programei de instruire practică și pregătirea teoretică a elevilor în vederea efectuării lucrărilor practice* etc.

Fiecare membru al catedrei va face lunar cel puțin trei asistențe la lecțiile colegilor din cadrul catedrei, urmărind felul în care se realizează la lecții legarea cunoștințelor teoretice de viață, de practică, de producție, precum și preocuparea profesorului pentru întărirea caracterului formativ al lecțiilor. Aspectele desprinse cu această ocazie se vor discuta lunar în cadrul ședințelor catedrei.

Catedra de matematică-fizică va îndruma munca cercurilor de elevi, în sensul ca aceasta să primească un tot mai pronunțat caracter practic. În cadrul ședințelor de cerc se vor efectua diferite lucrări practice ca : măsurători de teren, confecționare de material didactic necesar la lecții, culegere de date pentru alcătuirea de probleme etc. În cadrul catedrei se va realiza un perma-

nent schimb de experiență privind munca din cercuri, organizîndu-se interasistențe la ședințele de lucru.

În vederea apropierii studiului matematicii de necesitățile practice se dă o deosebită atenție unor teme care-și găsesc mare aplicație în producție. De pildă, la aritmetică se insistă asupra calculului cu procente, asupra mărimilor proporționale, asupra alcătuirii diagramelor și graficelor. Se vor rezolva probleme cu conținut practic privind diferite ramuri de activitate. Pe lîngă problemele din manual, profesorii vor alcătui altele, pe baza celor mai recente date culese din presă sau chiar din producție.

Colectivul de catedră biologie-chimie-geografie și-a stabilit ca sarcină, pe lîngă formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață legarea cunoștințelor teoretice de practică, de viață. Acest deziderat se realizează în principal prin folosirea cu eficiență a laboratorului de biologie-chimie, în care elevii au posibilitatea să urmărească reacțiile din eprubete, să studieze mulajele sau preparatele în formol, să facă disecții, iar prin filmul didactic proiectat la sfîrșit de capitol sau temă să se transpună în planul activității productive, să se familiarizeze cu locul unde la scara economiei naționale se produc bunurile materiale.

Sarcinile metodice ale acestui colectiv sînt axate pe probleme ca : Metode și procedee de realizare a lecțiilor de laborator ; Organizarea lecțiilor-film ; Organizarea lecțiilor-vizită în întreprinderile industriale, I.A.S. sau C.A.P. ; Metode și procedee de organizare a excursiei didactice, de cercetare a diferitelor fenomene din natură și de colecționare de material ilustrativ : plante, semințe, insecte, roci etc.

Pentru continuarea legării cunoștințelor teoretice de practică, elevii sînt antrenați în cercurile tehnice și științifice, unde cei interesați, după aptitudini și preferințe, își perfectează deprinderile de muncă independentă, își lărgesc orizontul de cunoștințe teoretice și practice.

Din preocupările metodice ale acestui an face parte și propunerea făcută de colectivul nostru Inspectoratului școlar al municipiului, de a se organiza în colective de catedră toți maiștrii-instructori și profesoarele care predau obiectul instruire practică, productivă. Acest lucru se poate organiza la nivelul orașelor și chiar al centrelor de comună în care există mai multe școli generale. În acest sens, schimbul de experiență va prilejui o îmbogățire a metodelor și procedeelor folosite, în scopul sporirii eficienței muncii depuse pe linia pregătirii tehnico-productive a elevilor.

Schimbul de experiență este o formă de activitate care se practică la școala noastră, atît în cadrul restrîns al unui colectiv metodic, cît și între colective de catedră și comisii, interasistențele desfășurîndu-se între profesori și învățători, profesori de aceeași specialitate, profesori de diferite specialități înrudite și dirigintele-profesor. Pentru lărgirea schimbului de experiență, profesorii țin lecții la ciclul I, la care participă membrii comisiei metodice învățători. Această formă a schimbului de experiență se practică mai ales la clasele a IV-a, pentru diminuarea dificultăților de trecere de la un ciclu de învățămînt la altul. Tot în acest scop, tovarășii învățători asistă la lecții ținute la clasa a V-a.

În fișele de asistență se consemnează nu desfășurarea lecției în general, lucru care ne-ar duce la formalism didactic, ci numai un anumit aspect, în funcție de scopul sau de obiectivul urmărit. Fișele nu constituie doar o formalitate, observațiile și recomandările făcute servind, în viitor, drept surse de informare în

vederea întocmirii unor materiale, sau puncte de plecare în elaborarea unor planuri de măsuri.

O altă problemă dezbătută, în cadrul comisiilor și catedrelor, este aceea a materialului didactic și a mijloacelor audio-vizuale folosite în școală. Materialul didactic existent este afișat sub formă de liste la colțul metodic, pentru a fi consultat de toate cadrele didactice. Materialul didactic confecționat de profesori și elevi îmbogățește an de an inventarul școlii.

Pentru a verifica eficiența unor metode și procedee folosite de cadrele didactice, din timp în timp, se efectuează sondaje de către directorul școlii, în colaborare cu șefii de catedră sau cu cadre de aceeași specialitate. Sondajele permit studiul mai multor probleme dintre care amintim: eficiența metodelor și procedeelor folosite de același profesor la clase paralele, la aceeași lecție; rezultatele obținute de profesori de aceeași specialitate care folosesc procedee asemănătoare sau diferite; eficiența lecțiilor diferite ca structură; rezultatele obținute în funcție de repartizarea timpului pe diferitele momente ale lecției; rolul studiului individual în consolidarea cunoștințelor și în formarea deprinderilor de muncă independentă.

Uneori, cînd cadrele didactice de aceeași specialitate vor să verifice mai des eficiența, metodele și procedeele folosite în predare, fac sondaje neplanificate în legătură cu problemele dificile întîlnite la clasă. Rezultatele obținute în urma sondajelor întreprinse de conducerea școlii, în colaborare cu responsabilii de comisii și cu șefii de catedră, sînt supuse discuțiilor, directorul școlii întocmind o sinteză a constatărilor, care apoi se dezbat, iar în urma dezbaterilor se iau măsurile cuvenite.

Sînt fructuoase discuțiile purtate zilnic între profesori de aceeași specialitate sau de specialități înrudite, legate de metodica lecțiilor, de problemele dificile apărute în predare sau de noutățile sesizate în presă ori în literatura de specialitate. Eficiența tuturor formelor de activitate metodică depinde în mare măsură de principialitatea și de opinia justă a colectivului didactic interesat în obținerea celor mai bune rezultate în munca colectivă.

Un rol de o deosebită importanță în îndrumarea și controlul întregii activități metodice revine directorului de școală și acest rol poate fi sumar concretizat în următoarele: orientarea comisiilor și colectivelor de catedră spre problemele legate de fiecare etapă, izvorîte din necesitatea perfecționării procesului instructiv-educativ; îndrumarea și controlul permanent prin asistența la lecții și diversele activități ale comisiilor și colectivelor de catedră; popularizarea și valorificarea experienței pozitive constatate la lecții, în cadrul ședințelor de lucru și al consiliului profesoral; antrenarea tuturor cadrelor didactice în munca de perfecționare a măiestriei pedagogice; crearea unui climat sănătos de muncă în cadrul colectivelor, de întrajutorare între cadrele didactice, de principialitate și colegialitate, just înțelese.

Desfășurarea unei munci metodice bine organizate, orientate spre scopuri clar definite se răsfrînge în mod direct asupra pregătirii temeinice a elevilor, îi ajută mai bine să înțeleagă cunoștințele predate, le formează trăsături de caracter specifice omului nou, deprinderi de muncă independentă, un interes sporit față de munca productivă.

REZULTATE DE PERFORMANȚĂ — condiție a pregătirii tehnico-productive a elevilor

Prof. ADRIAN COSTACHE
Director Școala generală nr. 1
com. Frăsinet — Ilfov

Pregătirea tehnico-productivă a elevilor a devenit o realitate școlară. Învățămîntul a căpătat astfel un plus de dinamism, de operativitate mutațională, ceea ce desigur este un cîștig remarcabil. Se poate afirma astăzi mai mult ca oricînd că învățămîntul a căpătat acele atribute de modern și modernitate, acest lucru sugerînd în ultimă instanță încadrarea acestei instituții într-o perspectivă de maximă eficiență, izvorîtă din direcțiile de dezvoltare a societății românești contemporane, din datele revoluției științifico-tehnice.

Două direcții firești s-au impus în formele de realizare a pregătirii tehnico-productive a elevilor în mediul rural. Prima direcție, fundamentală, constă în perfecționarea unei activități mai vechi, adică a modalităților de realizare a pregătirii tehnico-agricole a elevilor, atît în ce privește momentul permanent al acestei activități — practica agricolă continuă —, cît și restul activității desfășurate în tot cursul anului. Cea de-a doua direcție o constituie înființarea recentelor ateliere școlare de lăcătușerie, tinichigerie, de mecanică auto, acolo unde există condiții pentru realizarea lor.

Sîntem de părere că nu este prematur să se vorbească deja despre o metodică a pregătirii tehnico-productive a elevilor, sarcina elaborării unei asemenea metodici revenind în primul rînd celor care răspund direct de acest nou „obiect de învățămînt". Ne gîndim că unele capitole ale acestei eventuale metodici ar trebui să fie intitulate: principiul perspectivei, principiul valorificării, principiul performanței etc. Nu ar părea lipsită de interes nici exprimarea teoretică a raportului formă-conținut al aceleiași activități tehnico-productive.

Adesea, creativitatea, organizarea matematică, inițiativa sînt solicitate pentru a suplini deficiențe materiale sau de altă natură, acolo unde ele există și poate că și aici există loc de reflecție.

Am sugerat mai sus cîteva dintre datele acestei probleme acute a învățămîntului. În această direcție nu sîntem convinși adînc că se poate vorbi deja de o experiență acumulată, dar preocupările noastre în acest sens ar putea avea ecou în rîndul acelora care sînt tentați să creadă în „deprecierea psihologică a activității de cunoaștere în școală", așa cum se exprima nu demult într-o consfătuire un profesor de limba și literatura română, aceasta nedemonstrînd altceva decît o cunoaștere superficială a conceptului de pregătire tehnico-productivă sau, mai mult, necunoașterea sa totală.

Se știe foarte bine că pregătirea tehnico-productivă servește unui principiu fundamental al școlii : educația prin muncă și pentru muncă, cu toate implicațiile acestui proces educațional care presupun, printre altele, o estetică a muncii, o etică a muncii, un ideal al muncii...

Obiectiv declarat al școlii, educația prin muncă a fost totodată o constantă a procesului de învățământ. Rezultatele însă — așa cum s-a observat cu diferite prilejuri — n-au corespuns întotdeauna valențelor teoretice ale principiului, existînd tineri care, părăsind băncile școlilor, dovedesc neînțelegerea sensului profund social al muncii.

De la aceste constatări a pornit colectivul didactic al școlilor generale din comuna Frăsinet. Anchetele și observațiile făcute relevau două aspecte ale chestiunii : pe de o parte, aspectul clasic manifestat printr-o atitudine negativă față de muncă în general, de munca fizică în special, din partea unora dintre elevi, pe de altă parte, o atitudine de dezinteres a unei părți a elevilor față de munca desfășurată în afara școlii, înregistrîndu-se un număr mare de absențe la practica agricolă continuă, la lucrările de îngrijirea grădinilor școlare etc.

Acest ultim aspect deruta însă prin altceva : vizitele făcute în familiile ultimei categorii de elevi arătau că aceștia, deși dovedeau apatie și indiferență în lucrările legate de școală, erau totuși foarte buni lucrători în familiile lor. Așadar, atitudinea lor fundamentală față de muncă era pozitivă. Cauzele acestei situații le-a dat analiza temeinică a modalităților de realizare a educației prin muncă și pentru muncă în școală și în afara școlii. Se întîmplase că pe nesimțite această formă de educație a colectivului de elevi suferise o formalizare excesivă. Munca golită de conținutul ei istoric și social sau nerelevîndu-se un asemenea conținut devenise o oarecare obligație școlară obositoare (ne referim la munca fizică în special). De altfel, observația ni s-a confirmat cu prilejul diverselor consfătuiri ; ea era valabilă și pentru alte școli.

Așa s-a trecut în anul școlar 1970/1971 la întocmirea unui plan separat de educație prin muncă, avîndu-se de asemenea în vedere munca fizică. Două coordonate extrem de prețioase erau necesare pentru ca educația prin muncă să se realizeze sub semnul maximei eficiențe. Este vorba de *ideea de perspectivă* (sau principiul perspectivei), care presupunea și un proces de continuitate și de *ideea de performanță* (sau principiul performanței).

În aceste condiții, conducerile celor cinci școli generale au trecut la întocmirea de contracte cu C.A.P.-urile din comună privind acordarea unor suprafețe de pămînt pentru cultivarea cu legume și cu cereale. Astfel, Școala generală nr. 1 a contractat două hectare, Școala generală nr. 2 tot o suprafață de două hectare, Școala generală nr. 3 Dănești patru hectare.

Nu toate școlile generale au urmărit, din păcate, realizarea în întregime a planului de muncă amintit.

Rezultate deosebite s-au obținut însă la Școala generală nr. 3 Dănești. Aici, pe lîngă suprafața de patru hectare cultivată cu porumb, ale cărei lucrări de întreținere a plantelor au fost efectuate în exclusivitate de către elevi, a luat ființă și o microfermă legumicolă, patronată de cercul de naturaliști „Micul darwinist". Primul act de constituire a fermei a fost realizarea unei răsadnițe de tip școlar, cu dimensiunile de 8 și respectiv 1,5 metri.

Activitatea desfășurată aici a fost remarcabilă. S-a făcut simțită mai întîi o creștere bruscă a interesului elevilor pentru procesele biologice care se petreceau

în răsadnițe. Trebuie spus că tot aici a existat și o stație de meteorologie — geografică — elevii conlucrînd cu cei care asigurau întreținerea răsadniței în furnizarea unor date privind temperatura, umiditatea etc.

Răsadnița a devenit treptat laboratorul de științe naturale. Un pasionat profesor, absolvent al Universității din Iași, i-a obișnuit pe copii cu notarea de observații privind dezvoltarea plantelor, temperatura, umiditatea. Elevii claselor a VII-a și a VIII-a, pe schimburi, notau în caiete observațiile făcute.

Senzațională a fost pentru ei creșterea treptată a temperaturii în răsadniță, ajungîndu-se pînă la 60 grade — teoretic ei știau acest lucru, dar faptul că zilnic constatau ei înșiși o ridicare apreciabilă a temperaturii era ceva încă nerealizat practic pînă atunci.

Au ieșit astfel în evidență posibilitățile nelimitate ale acestui laborator natural cu dublă funcționalitate, economică și de cunoaștere, în cadrul procesului instructiv-educativ.

Dar plantele aveau să fie răsădite în primăvară și așa se realiza ideea de perspectivă a muncii sau, dacă vreți, se respecta principiul perspectivei.

Paralel cu lucrările de la microfermă, prin grija școlii, a fost cumpărată o pompă de irigat și începînd din primăvară circa 60 de elevi au efectuat lucrările de întreținere a porumbului pe cele aproximativ patru hectare. Și aici perspectiva exista, copiii așteptau recolta cu emoția maturului.

În sfîrșit, toamna a oferit bilanțul sub raport economic : venituri nete în jur de 12 000 de lei pentru o școală cu 120 de elevi. Pe cap de elev care lucrase reveneau efectiv peste 200 de lei. Se obținuseră aproape 40 de tone de porumb știuleți, circa 9 200 kilograme la hectar, recolte deosebite la roșii timpurii — de menționat că școala scosese roșii înaintea cooperativei de producție care folosise îngrășăminte, răsaduri... De asemenea, s-au obținut recolte mari de varză timpurie și livrarea cîtorva sute de fire răsad diferiților cetățeni ai comunei. Așa se împlinise ideea de performanță sau principiul performanței.

Desigur, bilanțul celălalt, cel al contribuției educaționale, este mai greu de făcut, dar semnele progresului sînt vizibile. Colectivul didactic de aici avansează anul acesta ideea realizării unei sere, preocupări există deja în acest sens.

Obținerea unor rezultate de performanță, a unui proces de cunoaștere și observație complet și complex de-a lungul unei perioade de timp îndelungat ni se pare a fi una din condițiile esențiale ale pregătirii tehnico-productive a elevilor, căci primejdia formalizării modalităților de realizare există în chiar structura acestei activități, fără a mai pune la socoteală contribuțiile subiective ale celor care o deservesc.

PREZENTATORUL de teme-film, accesoriu util la clasele mici cu predare simultană

VALENTIN POP
învățător emerit
sat Domoșu, com. Sincraiu — jud. Cluj

La îndeplinirea funcției sociale a învățămîntului nostru general privind dezvoltarea cît mai complexă și armonioasă a personalității umane contribuim și noi, învățătorii, care lucrăm la clasele mici. Elevii sînt puși zilnic în situația de a acumula, de a asimila activ cunoștințe fundamentale ale științelor moderne ce vor orienta cunoașterea lor spre noi și noi achiziții.

Căutarea celor mai potrivite mijloace de activizare a elevilor constituie, în modernizarea școlii, o sarcină continuă.

Copilul contemporan simte nevoia și este chiar apt pentru a fi inițiat în știința vremii — ca urmare a dezvoltării sale psiho-somatice la care a contribuit și avîntul fără precedent al circulației informaționale. Așa am ajuns să avem școlari de la vîrsta de șase ani. În situații mai speciale sînt elevii care frecventează cursurile școlilor în care învățătorul muncește simultan cu două, trei sau chiar patru clase. Timpul afectat ocupațiilor directe este mai redus, iar pentru realizarea unei școlarizări uniforme — manualele, programele și procesul de învățămînt fiind aceleași și obligatorii pentru toate clasele și obiectele — învățătorul respectiv va folosi un volum mare de teme, lucrări și activități executate independent de către elevi. Acestor cerințe le putem face față, dacă conjugăm preocupările de modernizare a conținutului învățămîntului cu cele de perfecționare a mijloacelor de transmitere, îmbogățind trusa metodico-didactică an de an. Astfel, ca unul ce cunosc în mod nemijlocit, prin muncă efectivă la clasă, ponderea apreciabilă ce revine muncii independente în condițiile predării simultane la mai multe clase, precum și greutățile ivite în pregătirea materialului intiuitiv cel mai adecvat, cel mai caracteristic, în prezentarea lui, în darea temelor, în operativitatea omului de la catedră privind de cele mai multe ori și suplimentarea temelor, care merg uneori pînă la individualizare, și spre a nu produce stimulenți care să-i sustragă pe elevi de la studiu (zgomote, foșnete, șoapte, inactivitate, apatie etc.), am confecționat un aparat, ușor de realizat din punct de vedere tehnic și funcțional și pe care îmi iau îngăduința să-l prezint colegilor.

Materialul necesar : doi cilindri din metal, lemn sau carton gros, lungimea 30 cm., diametrul 10—15 cm — cu axe din sîrmă groasă ce se vor îndoi în formă de mici manivele ; două șipci, fiecare de cîte un metru lungime și alte două de cîte 30 cm, din care se construiește un dreptunghi. Se acoperă cu un material ieftin de culoare închisă (albastru sau bordo) 0,50 m, iar în partea de sus a aparatului se taie cu foarfeca un dreptunghi cu dimensiunile 18/20 cm, asigu-

rîndu-se vederii copiilor numai tentele care ajung în dreptul acestui dreptunghi tăiat.

În dosul șipcilor, în tăieturile făcute la distanța de 50 cm una de alta, se așază cei doi cilindri cu acele și manivelele lor.

Pentru a-i asigura poziția verticală, aparatul se fixează pe două suporturi de lemn prismatice (5/5 cm și lungimea de 40 cm). El se așază în unghiul de vedere cel mai optim pentru clasa la care-l întrebuințăm și cît mai ferit privirilor claselor care desfășoară alte activități.

Cum confecționăm filmul cu teme ?

Din 3—4 coli de desen sau semicarton, tăiem fîșii cu lățimea de 22 cm. care se vor înfășura în jurul cilindrilor aparatului. Fîșiile se înnădesc prin lipire, obținîndu-se o peliculă lungă după dorință. Se împarte pelicula în suprafețe dreptunghiulare, cu ajutorul creioanelor colorate, de dimensiuni identice cu tăietura operată în materialul textil, pe care se vor scrie apoi caligrafic diferite teme.

Filmul realizat se prinde cu capetele de cei doi cilindri, iar după fixare se rulează cu ajutorul manivelelor în direcția temei pe care urmează să o tratăm.

Ce teme pot cuprinde filmele și care este funcționalitatea lor ?

Desigur că fiecare învățător va întocmi filmele pe profiluri de muncă, pe obiecte de învățămînt : limba română, aritmetică, geografie etc.

Din filmul întocmit pentru limba română voi reproduce cîteva secvențe. În vederea predării și consolidării lecției *Scrierea numelui de animale cu literă mare*, am trecut pe film următoarele trei texte :

I.

Radu are un iepuraș.
Îl cheamă Urechilă.
Ana și Ion vin să-l vadă pe Urechilă.
Latră la copii Grivei.
Urechilă, de frică, își ciulește urechile.

II.

Sanda are o pisicuță
Pe pisicuța ei o cheamă...
Mihai are un cățel pe care îl cheamă...
... și ....se ceartă toată ziua.

III.

Tovarășul Voicu lucrează la grajdul cooperativei agricole....
și... lucrează tot acolo. Ei mulg vacile. ...dă lapte bun...
și... dau lapte mai mult ca Joiana.
Ei le îngrijesc foarte bine.

Aruncînd o privire asupra textelor, vom constata că dificultățile urmează o linie ascendentă, ceea ce ne va determina să le folosim în lecție în concordanță cu nivelul clasei. Dacă textul prim îl folosim la analiza din cadrul lecției, celelalte pot fi întrebuințate la fixări și la consolidări sau chiar în lecțiile de verificare a cunoștințelor.

Teme analoge pot fi întocmite în vederea formării deprinderii de ortografiere a cuvintelor ce cuprind grupuri de litere ce, ci, che, chi, etc. sau sunetele „cs" — care pot fi scrise în cuvinte folosind un singur grafem. La capitolul *semnele de punctuație* — clasele a III-a și a IV-a — am cuprins și următorul exercițiu pentru ortografiere, pe care îl reproduc :

> Ionel vine azi la școală. Mihai îl întreabă
> Ce material ți-ai adus pentru lucrări practice Rafie Mihai se uită la pachetul lui Ionel și zice De unde ai cumpărat-o de la cooperativă și să vezi ce lucruri frumoase voi face din ea.

Exemplele pot fi luate și din alte capitole, cum ar fi la morfologie copieri cu schimbarea numărului, genului, persoanei sau timpului părții de vorbire corespunzătoare etc. sau la capitolul *activizarea vocabularului elevilor*, unde de asemenea diversitatea temelor ridică eficiența lecțiilor.

În condițiile de muncă simultană, filmul cu teme va afecta de bună seamă un spațiu corespunzător compunerilor de diferite tipuri. Personal, am convingerea că acest auxiliar didactic m-a ajutat mult să măresc posibilitățile de exprimare a elevilor, să trezesc dorința lor de a participa la obișnuitele concursuri literare, care au loc în fiecare an școlar.

Filmele cu teme la aritmetică, la geografie etc., vor cuprinde cît mai multe elemente, parte reluate din materia predată, parte material chiar inedit, pe care elevii nu-l găsesc în manuale. Expresivitatea și varietatea formelor de prezentare ușurează procesul de asimilare și de reținere.

Consider că din sumarele relatări a reieșit aportul didactic adus de acest simplu aparat, pe care l-am numit „prezentator de teme-film", în orice moment al lecției ar fi el întrebuințat. Contribuția lui la modernizarea și la perfecționarea actului educațional se face mai simțită în școlile cu un singur învățător, unități care sînt indicate să fie cuprinse în aria lui de răspîndire.

Aparatul poate fi îmbunătățit prin căutări, iscodiri, creații, toate fiind antidotul lîncezelii, baterii pasului pe loc.

CONTRIBUȚIA materialului de arhivă la educarea patriotică a elevilor

Prof. C. PRANGATE
Liceul „Calistrat Hogaș", P. Neamț

În ansamblul complexului de măsuri preconizat de Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste — adoptat de Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971 — sarcini de mare răspundere sînt puse în fața educatorilor și, în mod deosebit, în fața celor care predau științele sociale în școlile de toate gradele.

În noile condiții istorice, ale ridicării predării științelor sociale pe o treaptă calitativ nouă, profesorii, în toate acțiunile întreprinse în școală și în afară de școală, legate de educarea politico-ideologică a elevilor, trebuie să promoveze spiritul înnoitor, de gîndire originală și cutezătoare, de realism și permanentă confruntare a teoriei cu viața, combativitate revoluționară, intransigență față de curentele ideologiei burgheze. Se impune ca, împreună cu toți factorii educativi din școală, cadrele didactice să se ocupe cu mai multă răspundere de extinderea cercurilor de istorie, filozofie, sociologie, etică și estetică, de organizarea în mod periodic a simpozioanelor, expozițiilor, a unor întîlniri cu specialiști din economie, activiști de partid, de îmbunătățirea conținutului ideologic al revistelor școlare.

„Avem datoria — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — să creștem un tineret cu un larg orizont spiritual, înarmat cu tot ceea ce a creat mai bun omenirea în domeniul cunoașterii, cu cele mai noi cuceriri ale științei universale".[1]

Un rol important în realizarea conținutului ideologic al acțiunilor extrașcolare îl au Arhivele Statului. Revistele de specialitate, metodicile de predare a diferitelor discipline școlare, scriu mai puțin sau chiar de loc despre raportul dintre școală și Arhivele Statului. Aceasta denotă că puțini profesori de științe sociale își petrec timpul liber în cadrul Arhivelor Statului, efectuînd muncă de cercetare științifică și că puțin sînt folosite documentele de arhivă în lecțiile de istorie, economie politică, filozofie, sociologie etc.

Pentru ca relația școală-arhive să se întărească este necesar ca, în majoritatea lor, profesorii, învățătorii și educatoarele să devină pasionați cercetători, să folosească în procesul instructiv-educativ roadele activității lor. Numai atunci cînd educatorii vor fi conștienți de valoarea pe care o reprezintă documentul de arhivă în fundamentarea științifică a adevărului istoric în lecție sau în întocmirea

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor, eticii și echității socialiste și comuniste*, „Scînteia", anul XLI, nr. 8958, din 4 noiembrie 1971.

unei comunicări, numai atunci s-ar putea vorbi de o adevărată conlucrare între școală și Arhivele Statului, în opera de educare politico-ideologică a elevilor.

Cercurile de științe sociale organizate cu anii I—IV ai liceelor de cultură generală trebuie să joace un rol important în viața elevilor. Ele vin să întregească și să dezvolte cunoștințele acumulate la lecții, să lărgească orizontul de înțelegere a lumii și vieții, contribuind la formarea concepției științifice despre natură, societate și gîndire, la sădirea sentimentului dragostei pentru muncă, la cultivarea dragostei față de patrie și partid, a admirației pentru trecutul de luptă al forțelor revoluționare și democratice, la cunoașterea și aprecierea măreților realizări ale poporului în opera de construire a socialismului etc. Prin întocmirea programelor de activitate a cercurilor, profesorii trebuie să urmărească trezirea interesului pentru cercetare, pentru activitate creatoare, prin întocmirea unor lucrări proprii, originale, de către elevi, folosind documentele de arhivă.

La Liceul „Calistrat Hogaș" din municipiul Piatra Neamț, profesorii de științe sociale au căutat să introducă în mod treptat pe elevi în atmosfera de lucru a sălilor Arhivelor Statului, organizînd la început o vizită, după care s-a trecut la cercetarea propriu-zisă.

Un viu interes au stîrnit documentele care prezentau aspecte din transformările economice, sociale și culturale ale județului, din lupta clasei muncitoare, a țărănimii și a altor categorii de oameni ai muncii, sub conducerea Partidului Comunist Român, pentru libertate și dreptate socială.

Vizita la Arhivele Statului a prilejuit membrilor cercurilor și prima lor întîlnire cu adevărații cercetători, în persoana unor cadre didactice universitare din Iași, cu care ocazie au purtat interesante discuții.

Scopul educativ al vizitei a fost realizat. În zilele care au urmat, mulți dintre elevi au făcut propuneri prețioase de îmbunătățire a activității cercurilor, angajîndu-se în susținerea unor comunicări proprii, întocmite pe baza materialelor de arhivă. Inițiativele creatoare ale elevilor i-au determinat pe profesori să organizeze ședințe de lucru la Arhive, unde membrii cercurilor au fost îndrumați în întocmirea fișelor de cercetare, în selectarea materialelor pentru redactarea comunicărilor.

Ținerea unei ședințe de cerc în cadrul Arhivelor Statului presupune o temeinică pregătire metodică, profesională și ideologică din partea profesorului, a celor care susțin tema propusă. De exemplu, la una din ședințele cercului de științe sociale, cu tema *Presa locală, despre orientarea economică a României în perioada 1871—1910,* profesorul, în argumentarea tezelor progresiste cu privire la dezvoltarea economiei naționale pe baza unei industrii puternice și în combaterea teoriei reacționare „România — țară eminamente agrară", s-a folosit de un număr însemnat de documente de arhivă, cît și de unele publicații burgheze de diferite orientări politice.

Arhivele Statului joacă un rol important și în organizarea *simpozioanelor,* ca mijloc important de educare marxist-leninistă a elevilor. Ele se pot desfășura cu elevii în sala de festivități a liceului, la Casa de cultură sau la Clubul tineretului. Este de preferat ca acolo unde funcționează cercurile de științe sociale, în scopul ușurării pregătirii simpozioanelor pe diferite teme, acestea să fie organizate cu concursul elevilor. Profesorul trebuie să îndrume pe tinerii cercetători în întocmirea comunicărilor, deoarece de calitatea acestora și de felul cum vor fi prezentate depind interesul auditoriului și încrederea susținătorilor în propriile lor forțe. Procedîndu-se astfel, sîntem siguri că numărul membrilor cercurilor va crește cu elevi dornici de a se consacra activității de cercetare.

La Liceul „Calistrat Hogaș" din Piatra Neamț, în cadrul manifestărilor dedicate sărbătoririi semicentenarului P.C.R., cercurile de istorie și filozofie au organizat două simpozioane pe temele *Greva generală din octombrie 1920 — moment de importanță istorică în mișcarea muncitorească din România* și *Partidul Comunist Român, partid marxist-leninist al clasei muncitoare.* Multe din comunicări, întocmite pe baza documentelor cercetate la Arhivele Statului din localitate, au fost susținute de către elevi.

Ca semn de prețuire și respect față de tradițiile revoluționare ale clasei muncitoare, față de eroismul acesteia în lupta cruntă cu burghezia, elevii cercurilor, cu sprijinul conducerii Arhivelor Statului, au organizat în luna februarie 1971 o expoziție de documente închinată marii sărbători a partidului. Expoziția a fost deschisă într-un cadru festiv, în prezența organelor locale de partid și de stat, constituind un moment important în viața colectivului școlii. De existența acestei expoziții au profitat profesorii de istorie, care au avut posibilitatea să-și țină unele lecții în sala expoziției sau să se folosească de documentele existente din cadrul acesteia.

Un alt mijloc important de educare politică a elevilor, de afirmare a capacității creatoare a acestora, în cadrul căruia se pot prezenta materiale pe baza documentelor de arhivă, îl constituie *revistele școlare.* Acestea trebuie să devină — așa după cum le este menirea — tribune pentru educarea marxist-leninistă a elevilor, cuprinzînd în paginile lor probleme politico-ideologice, filozofice, istorice, tehnice-științifice, etice, artistice, din viața școlii. În aceste condiții, se face resimțită mai mult ca oricînd prezența în cuprinsul revistelor școlare a articolelor de istoriografie locală, de sociologie sau de economie, în care să se sublinieze mărețele realizări ale poporului în făurirea vieții noi, schimbările intervenite în structura socială, semnificațiile pe care le au mutațiile din domeniul relațiilor sociale etc. Se pot publica fragmente din monografiile întreprinderilor industriale, ale instituțiilor de cultură și știință, portrete ale muncitorilor, țăranilor cooperatori fruntași în producție sau ale eroilor muncii socialiste. Revista literar științifică „Orizonturi" a Comitetului U.T.C. de la Liceul „Calistrat Hogaș" a reușit în mare parte ca, în cuprinsul ei, să prezinte unele aspecte din viața economică, social-politică, a județului Neamț din trecut și din prezent. Arhivele Statului au oferit elevilor material suficient. Sub îndrumarea profesorilor de științe sociale, elevii au publicat în revista „Orizonturi" numeroase articole pline de conținut, susținute și discutate mai întîi în cercuri.

Ținînd seama de sarcinile multiple ce stau în fața școlii privind perfecționarea procesului instructiv-educativ, dezvoltarea conștiinței socialiste a elevilor, profesorii de științe sociale de la Liceul „Calistrat Hogaș" își propun ca, alături de întreg colectivul școlii, să se situeze în primele rînduri ale celor care asigură educarea revoluționară a tinerilor, viitori constructori ai societății comuniste, folosindu-se în continuare în predarea lecțiilor și în organizarea activităților extrașcolare și de valoroasele documente de arhive.

ACTIVITATEA ACVARISTICĂ în sprijinul stimulării spiritului de cercetare ştiinţifică

Prof. ELENA GANE,
Prof. POLICARP GANE
Liceul „N. Grigorescu", Cîmpina

La Liceul „N. Grigorescu" din Cîmpina funcţionează un cerc de acvaristică. Mai întîi, s-a început cu un acvariu de dimensiuni modeste, populat cu cîţiva peşti exotici. Acum s-a ajuns la un număr mai mare de acvarii necesare reproducerii şi creşterii diferitelor specii.

Se poate face afirmaţia că acvaristica constituie o sursă suplimentară de cunoştinţe pentru elevi, dacă luăm în considerare nu numai creşterea şi înmulţirea peştilor, ci şi realizarea biotopului respectiv, care necesită perfecţionarea şi modernizarea unor mijloace tehnice, ca de exemplu : filtre, încălzitoare electrice, termoregulatoare automate cu releu, dispozitive de aerisire a apei, mijloace fizico-chimice de iluminare a apei, de îmbunătăţire a calităţii apei (duritatea şi concentraţia ionilor de hidrogen, pH). Toată această aparatură este executată de elevi în atelierele de lăcătuşărie şi electrotehnică ale şcolii, sub supravegherea maiştrilor-instructori.

Acvaristica stimulează gîndirea şi imaginaţia elevilor. Aceasta se realizează prin observarea, analizarea şi studierea acvariului, această mică lume a „tăcerii", care ne poate spune foarte multe lucruri interesante.

Dezvoltarea imaginaţiei nu se produce numai în urma privirii şi contemplării colţului viu din cadrul cercului şcolii. Dorinţa de a-şi construi, aranja, un acvariu într-un mod cît mai interesant, mai atrăgător şi mai original, îl îndeamnă pe pionierul sau elevul acvarist la căutări creatoare, la creaţie, ceea ce nu poate să nu se răsfrîngă şi asupra dezvoltării imaginaţiei. Simpla construire a unui mic acvariu, amenajarea şi înzestrarea lui cu aparatura necesară, îl înarmează pe elev cu o sumedenie de cunoştinţe, îl pregăteşte pentru muncă, pentru viaţă, îl educă pe tînăr în spiritul muncii, îi insuflă dragoste şi stimă faţă de muncă, îl obişnuieşte să muncească sistematic şi perseverent.

Acvaristica, prin caracterul ei instructiv-educativ, aduce o importantă contribuţie la îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor. Procurarea, creşterea şi întreţinerea peştilor indigeni sau exotici contribuie la priceperea de a dobîndi în mod independent cunoştinţe noi şi de a le lărgi pe cele existente. Un aport preţios aduce acvaristica la însuşirea biologiei, la completarea cunoştinţelor de zoologie şi botanică, ne dă posibilitatea să pătrundem în lumea vieţuitoarelor acvatice şi prin ea să ne explicăm unele din fenomenele lumii înconjurătoare : cum se realizează echilibrul în natură, cum se hrănesc plantele şi animalele, ce transformări suferă

viețuitoarele în decursul dezvoltării lor. Prin experiențe simple s-a urmărit fenomenul de regenerare — la hidre și planarii — extrem de interesant și cu implicații de mare perspectivă pentru cunoașterea mecanismului de regenerare a țesuturilor și chiar a organelor.

Una dintre observațiile făcute de tinerii acvariști constă în urmărirea cu lupa a transformărilor pe care le suferă icrele (ouăle) la peștii ovipari, pînă la stadiul de larvă — alevin și adult. Deosebit interes prezintă nașterea puilor la speciile ovovivipare (Lebistes reticulatus, Xiphophorus helleri, Platypoecilus maculatus etc.).

Pentru ca peștii din acvariu să se dezvolte în cele mai bune condiții, trebuie să le asigurăm o hrană corespunzătoare. Procurarea hranei vii mobilizează elevii și le trezește interesul pentru excursii și drumeții. Plăcerea elevilor de a colecționa crustacei mici, abia vizibili, care se găsesc în apele stătătoare sau curgătoare, constituie și un obiect de studiu, cu ajutorul microscopului de la școală.

Întreținerea culturilor de infuzori, de enhitrei etc. dă posibilitate elevilor să aprofundeze numeroase cunoștințe privitoare la bacterii, flagelate, protozoare, viermi, crustacee, moluște.

Unul dintre cele mai importante rezultate ale practicării acvaristice este faptul că cei mai mulți din tinerii acvariști dau, de obicei, rezultate mai bune la învățătură, sînt mai disciplinați, mai atenți și mai receptivi față de cele ce se comunică la lecții.

Legătura cu fizica și chimia se face în condiții mai bune studiind circuitul materiei și al energiei în acvariu. Putem vorbi despre un echilibru al schimburilor de gaze, proprietățile fizice ale apei (temperatură, presiune, duritate, limpezime etc.), studiul biocurenților, fenomenul de adezivitate care se observă la icre, despre plutirea corpurilor (principiul lui Arhimede), fenomenul de osmoză, condiții atmosferice etc.

Studiul mijloacelor fizice, chimice și biologice de îmbunătățire a calității apei din acvariu, economisirea apei, recircularea și folosirea ei succesivă are drept scop educarea elevilor în spiritul folosirii judicioase a apei, al evitării risipei. Se dezvoltă la elevi dragostea pentru natura înconjurătoare, pentru bogățiile țării, li se formează dorința de a fi gospodari ai apelor, de a combate acțiunile ei dăunătoare.

Un aport prețios aduce acvarofilia la însușirea temeinică a geografiei, la cunoașterea diferitelor țări ale lumii, la studierea organizării lor economice. Denumirile dificile sau puțin răspîndite în manualele școlare de geografie sînt reținute cu ușurință de elevi, deoarece aceștia manifestă o deosebită predilecție pentru creșterea și îngrijirea peștilor din țările tropicale. Acvaristul nu se mulțumește numai cu simpla „înmagazinare" de denumiri, ci caută să afle unde se găsește țara, cu rețeaua ei hidrografică, regiunea sau insula de baștină a peștilor. În acest scop, el răsfoiește cărțile de geografie, cercetează atlasul, citește însemnări de călătorie.

Un rol deosebit îl are acvarofilia, în educația estetică. Practicarea acvaristicei cultivă la elevi dragostea pentru pictură, pentru desenul după natură, decorativ și mai ales pentru cel din imaginație. Se adîncește viața emotivă a elevilor,

creîndu-se posibilităţi pentru descoperirea şi afirmarea potenţelor spirituale ale copiilor şi pentru stimularea aptitudinilor pentru sculptură, arhitectură şi balet.

O calitate educativă a acvarofiliei constă şi în aceea că favorizează folosirea justă a prisosului de energie a tineretului, contribuind la folosirea raţională şi inteligentă a timpului liber al acestuia, la canalizarea energiei elevilor spre activităţi utile, care le îmbogăţesc orizontul. Ea diversifică preocupările elevilor în orele de odihnă şi recreere, contribuie la înlăturarea monotoniei sau unilateralităţii în preocupări, care uneori pot să apară la elevi din cauza folosirii nejudicioase a timpului liber, pregăteşte viitoarele preocupări din timpul liber al adultului de mîine.

Dezvăluirea cît mai amănunţită a rolului instructiv-educativ al acvaristicei va duce în continuare la găsirea de soluţii practice, care să permită intensificarea şi folosirea acvaristicei în scopuri didactice, astfel încît să poată contribui din plin la însuşirea temeinică de către elevi a cunoştinţelor de cultură generală, la pregătirea lor pentru muncă, pentru viaţă.

POT FI FOLOSITE problemele distractive la lecţii ?

Prof. CONSTANTIN CAIAOGLU
Giurgiu

Observînd unele activităţi pioniereşti, activitatea cercului rebus (existent la şcoala unde funcţionez) şi alte activităţi în care problemele distractive (jocurile de inteligenţă) ocupă un loc important, am remarcat faptul că acestea trezesc curiozitatea elevilor, fac apel la perspicacitatea lor, la judecata lor, îi pun să gîndească. Am socotit că aceste jocuri pot fi folosite şi în cadrul lecţiilor, fie la fixarea noilor cunoştinţe, fie la consolidarea celor căpătate anterior.

Prin propunerile pe care le fac, în acest articol, urmăresc să pun la îndemîna cadrelor didactice unele procedee cu ajutorul cărora acestea să-i deprindă pe elevi să acţioneze, să pună în aplicare cele învăţate.

S-ar putea obiecta că nu este uşor să faci o legătură între o muncă serioasă — cum este învăţătura — şi problemele distractive. Pentru a înlătura această rezervă, voi aminti că, de fapt, multe procedee folosite la jocurile de inteligenţă sînt utilizate şi în unele exerciţii de la limba română (atît la clasele mici, cît şi la cele mari) sau la limbile străine.

Cîteva exemple cred că vor fi edificatoare. La orele de gramatică (în special la clasele mici), se efectuează unele exerciţii-jocuri. De exemplu, cuvintele din care este alcătuită o propoziţie sau o frază sînt aşezate într-o altă ordine decît cea normală, iar elevii trebuie să reconstituie corect propoziţia sau fraza. Un alt exerciţiu (tot la clasele mici) este acela cînd se dă elevilor un substantiv cu adjectivul care-l lămureşte şi se cere a se găsi un alt adjectiv care să aibă un înţeles contrar primului (de exemplu, elev *silitor*, elev *leneş*).

Şi în manualele de limbi străine există asemenea exerciţii-jocuri. De exemplu, acela în care se cere să se completeze locurile libere dintr-o frază sau o propoziţie cu cuvinte potrivite, alese dintr-o listă alăturată. În ultimii ani, jocurile de inteligenţă şi-au făcut apariţia şi în manuale, e drept destul de timid. Astfel, în manualele de limba franceză şi în cele de limba rusă pentru clasa a V-a în cadrul exerciţiilor de la unele lecţii, se găsesc adevărate probleme distractive. După cum se vede, problemele distractive, chiar în formele lor cele mai simple, au fost şi sînt prezente în şcoală. Şi, întrucît elevilor le plac asemenea exerciţii-jocuri, de ce să nu continuăm să aplicăm aceste procedee şi să le perfecţionăm ? De ce să nu folosim problemele distractive şi la alte discipline ? După părerea mea, aceste probleme distractive pot fi utilizate aproape la toate disciplinele.

În continuare, voi căuta să prezint cîteva din jocurile de inteligenţă care, cred eu, ar putea fi folosite la lecţii.

Într-un pătrat sau dreptunghi de dimensiuni nu prea mari, împărţit în pătrăţele, se introduc litere (cîte una în fiecare pătrăţel) în aşa fel, încît, plecînd de la o literă oarecare şi continuînd numai cu următoarea literă dintr-unul din pătrăţelele învecinate (fie pe

laturi, fie în colțuri), să obținem cît mai multe cuvinte legate de o temă dată. De exemplu, presupunînd că avem de fixat (verificat) cunoștințele predate la *o lecție de geografie, județele României*, se vor putea obține, la jocul nr. 1, denumirile celor 8 județe din Moldova. Pentru a ușura dezlegarea jocurilor, pătrățelele pot fi numerotate.

Astfel, literele din pătrățelele 4, 11, 3, 9, 10, 18, 10, citite în ordine, vor da cuvîntul SUCEAVA, cele cu nr. 21, 14, 20, 14, 6, 13, 19, 12, BOTOȘANI, cu nr. 2, 9, 15, 8, 1 — NEAMȚ, cu nr. 12, 13, 6, 12 — IAȘI și așa mai adeparte — BACĂU, VASLUI, VRANCEA, GALAȚI.

T 1	N 2	C 3	S 4	L 5	S 6	G 7
M 8	E 9	A 10	U 11	I 12	A 13	O 14
A 15	B 16	R 17	V 18	N 19	T 20	B 21

Fig. 1

A	I	F	N	S	A
R	M	A	E	V	R
S	J	D	C	P	I
T	U	C	T	E	L
I	E	O	R	M	V
L	N	A	B	N	O

Fig. 3

C	N	I	U	F
Q	I	Z	E	S
H	U	R	N	E
A	T	O	D	U
P	E	S	I	X

Fig. 4

La nr. 2, 3 și 4 prezint trei jocuri asemănătoare cu primul, însă de data aceasta pentru a fi folosite *la limba franceză*.

Astfel, la nr. 2, citind în ordine din pătrățelele cu nr. 16, 15, 12, 11, 6, se obține cuvîntul LUNDI, din cele cu nr. 3, 2, 7, 11, 6 — MARDI și așa mai departe, celelalte zile ale săptămînii — MERCREDI, JEUDI, VENDREDI, SAMEDI, DIMANCHE. La jocurile nr. 3 se vor obține cele 12 luni ale anului, iar la nr. 4 numeralele cardinale de la 1—16 (fără 8).

Și *silabele* pot fi folosite la compunerea unor jocuri. Cu această ocazie, elevii sînt obișnuiți să despartă corect cuvintele în silabe. De exemplu, la o oră de *geografia României* sau de *chimie*, se dau următoarele silabe aranjate în ordine alfabetică: BOL, CANI, CĂ, CÎM, DENI, DEȘTI, GÎR, I, LE, LENI, LONȚ, MO, MO, NA, NESTI, OR, PI, RENI, SEA, SO, ȘU,

S 1	A 2	M 3	V 4
N 5	I 6	R 7	E 8
H 9	C 10	D 11	N 12
J 13	E 14	U 15	L 16

Fig. 2

TEA, TEȚ, TA, ȚIN. Se cere a se forma cu ajutorul acestora numele a 10 dintre cele mai importante centre de exploatare a petrolului din țara noastră. *Dezlegare:* CÎMPINA, BOLDEȘTI, MORENI, ȚINTEA, SUȚA SEACĂ, TEȚCANI, SOLONȚ, GÎRLENI, LEORDENI.

La *clsaele mici (I—IV)* se poate realiza următorul exercițiu-joc. Se dă un cuvînt format din două silabe și se cere să se înlocuiască mereu a doua silabă (sau numai prima silabă), în așa fel ca să se obțină alte cuvinte cu înțeles (de exemplu: SA-PA, SA-LA, SA-VA sau MA-RE, TA-RE, SA-RE).

Tot cu ajutorul silabelor se pot compune și alte jocuri (cum ar fi cel de la nr. 5). Într-un pătrat sau dreptunghi, împărțit în pătrățele, se introduc silabe, care, citite într-o ordine dată, vor da cîteva versuri dintr-o poezie cunoscută. Pornind dintr-un colț și urmînd o anumită cale se va afla o strofă dintr-o cunoscută poezie

CIOA	PI	TOR	CUP	TOA	RI
RE	SUB	E	UN	RE	GO
E	NE	RO	PUL	FOC	DO
NI	BU	ȘIUL	CHI	A	DURI
SI	CĂR	SOA	DE	PRINS	CĂL
PUL	ȘI	RE	AR	ÎI	DE

Fig. 5

S	I	O	N	A	L
Î	Ș	D	A	R	B
N	I	Ă	M	E	E
T	C	T	Ă	D	D
C	Î	A	S	I	I
O	M	P	U	R	Z
D	R	I	V	E	R

Fig. 6

de *G. Coșbuc*. Jocul poate fi folosit fie în *clasa a VIII-a*, fie la liceu, atunci cînd se studiază opera marelui poet. Pentru a-l dezlega, se pornește din colțul de la dreapta, jos și se continuă pe verticală în sus, apoi pe penultima coloană în jos și așa mai departe pînă se obțin versurile: „De călduri dogoritoare / Foc aprins îi arde chipul; / Un cuptor e roșiul soare; / Și cărbune sub picioare / E nisipul".

La acest gen de jocuri se pot înlocui silabele cu litere, iar calea de urmat pentru a-l dezlega (cheia) poate diferi. De exemplu, cel de la nr. 6. Pornind tot dintr-un anumit colț și urmînd de data aceasta o altă cale, se vor obține pri-

mele două versuri dintr-o poezie de O. *Goga*. Problema se dezleagă începînd cu litera din pătrățelul aflat în colțul din dreapta sus și continuînd drumul pe laturi spre stînga, ca într-o spirală, pînă sînt epuizate toate literele. *Dezlegare :* „La noi sînt codri verzi de brad / Și cîmpuri de mătase".

Un exercițiu-joc care poate fi utilizat în special la *clasele mici*, la orele de *limba română*, în vederea îmbogățirii vocabularului este acela în care, prin înlocuirea unei litere (mereu aceeași) a unui cuvînt, se cere elevilor să obțină alte cuvinte cu înțeles diferit (pe care îl vor afla în timpul jocului). De exemplu : CAR, DAR, FAR, SAR, MAR, DAR, VAR sau MAMA, MAPA, MARA, MASA, MATA. Sau la *limba franceză :*

Avec G, je suis action
Avec P, je suis malade
Avec R, je suis verbe
Avec V, je suis habit.

Dezlegare : Geste, Peste, Reste, Veste.

Anagrama este un joc care constă în schimbarea ordinei literelor unui cuvînt, pentru a obține alte cuvinte cu înțeles. Ea poate fi folosită la limbile străine, în special la verificarea modului în care elevii au asimilat cunoștințele referitoare la vocabular și la scrierea corectă a cuvintelor. Cîteva exemple pentru *limba franceză*: LES, SEL ; NOS, SON ; MON, NOM ; FOIS, SOIF ; AVEC, CAVE ; RAGE, GARE ; LION, LOIN ; NIER, RIEN; CARTE, TRACE.

Fig. 7

Fig. 8

La *limba română*, acest joc poate fi utilizat mai ales atunci cînd se verifică cunoștințele elevilor în legătură cu opera unui scriitor. Cîteva exemple : în figura nr. 7 se va afla numele unui mare dramaturg român și titlul uneia dintre cele mai cunoscute lucrări ale sale, iar în fig. nr. 8 numele unui mare poet român și titlul uneia dintre celebrele sale poezii. Cifrele din paranteze (cheia) indică numărul literelor din care sînt alcătuite cuvintele : *Dezlegare :* fig. nr. 7 — Ion Luca Caragiale, O scrisoare pierdută și fig. nr. 8 — Mihai Eminescu, Luceafărul).

Pentru orele de *geografie a continentelor (Europa) ȚĂRI ȘI CAPITALE.*

Cu ajutorul cuvintelor de mai jos, aflați, schimbînd ordinea literelor, numele a 5 țări europene precum și capitalele acestora.

1. CUIB — REST — ROUA — MINA
2. TAPIR — PAR — NAS
3. PIRAMIDĂ — SAND
4. FUGAR — ABIA SLOI
5. GRADĂ — LIN OLAN

Dezlegare : 1. România — București. 2. Franța — Paris. 3. Spania — Madrid. 4. Bulgaria — Sofia. 5. Anglia — Londra.

Cifrele, pot fi utilizate și ele la compunerea unor jocuri, la toate disciplinele. Astfel, la *istoria României*, se poate da spre dezlegare elevilor jocul de la nr. 9, după predarea lecției cu privire la Ștefan cel Mare. Înlocuind cifrele prin litere (unde se repetă cifra se repetă și litera), se vor obține, la orizontal (I, II, IV, VI, VII), numele unor localități istorice legate de domnitorul de la IV orizontal. De asemenea, la rîndul III orizontal, se va afla numele cronicarului moldovean care a glorificat această domnie, iar de la A la B, vertical, Cetatea de scaun a domnitorului de la IV. *Dezlegare :* Rîndurile orizontale : I. COSMIN, II. PUTNA, III. URECHE, IV. ȘTEFAN, V. BAIA, VI. VASLUI, VII, NEAMȚ. Vertical de la A la B : SUCEAVA.

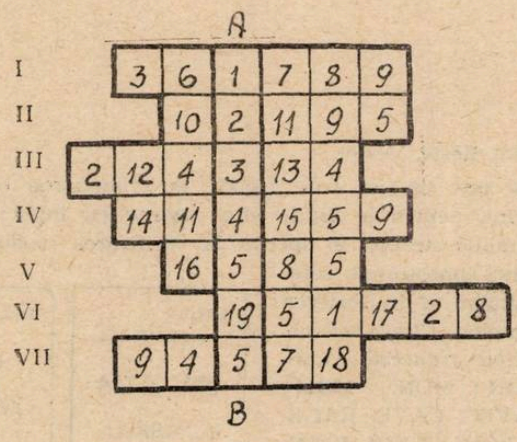


Fig. 9

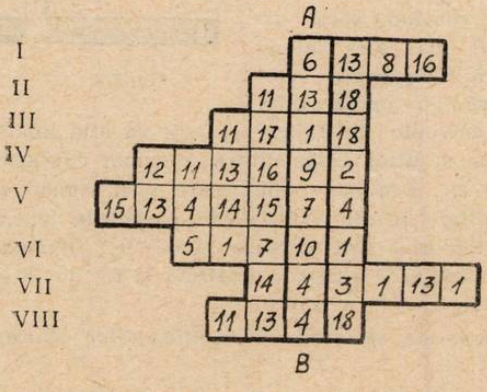


Fig. 10

Un alt exemplu, de astă dată pentru botanică (anul I liceu), este jocul de la nr. 10. Prin înlocuirea cifrelor cu litere se vor obține pe rîndurile orizontale (I, II, III, IV, VII, VIII) nume de cereale, la V prețioasă materie primă pentru fabricarea celu lozei și hîrtiei și la VI produs cerealier, iar pe verticală, de la A la B, familie de plante monocotiledonate din care fac parte cerealele de la orizontal. *Dezlegare :* Orizontal : I. GRÎU, II. ORZ, III. OVĂZ, IV. PORUMB, V. TRESTIE, VI. FĂINĂ, VII. SECARĂ, VIII. OREZ. Vertical de la A la B : GRAMINEE.

Alte probleme distractive sînt cele care se bazează pe absența *vocalelor* sau a *consoanelor* și care pot fi folosite la toate obiectele de învățămînt. Presupunînd că avem de verificat, la o oră de *chimie*, cunoștințele pe care elevii le-au asimilat în legătură cu dezvoltarea chimiei în țara noastră, se poate compune jocul de la nr. 11. Introducînd cîte o consoană în fiecare pătrățel liber se vor obține, pe orizontal, numele a 11 localități din țara noastră unde se află importante combinate și uzine chimice. *Dezlegare :* BRĂILA, GOVORA, ROZNOV, CRAIOVA, PI-

TEȘTI, BORZEȘTI, PLOIEȘTI, VICTORIA, CĂLĂRAȘI, SĂVINEȘTI, BUCUREȘTI

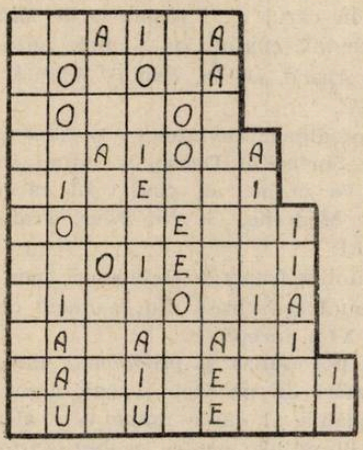


Fig. 11

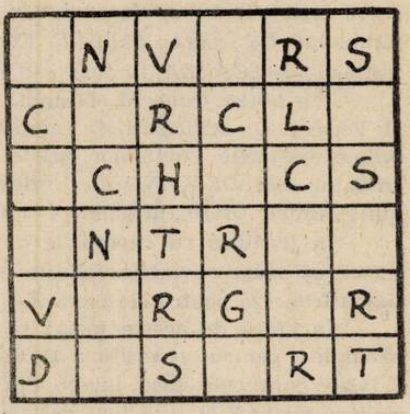


Fig. 12

Un joc asemănător cu primul, dar din care, de data aceasta, lipsesc vocalele, este cel de la nr. 12. După cum se vede, aici lipsește o singură vocală (E), mereu aceeași, care, fiind pusă în pătrățelul liber de către elevi, aceștia vor obține, la orizontal, cuvinte cu înțeles întîlnite la lecțiile de *limba franceză (clasa a VI-a).*

În vederea îmbogățirii vocabularului elevilor, precum și a cunoașterii mai bune a înțelesului unor cuvinte, se pot folosi la compunerea unor jocuri (atît la limba română, cît și la limbile străine) *omonimele, sinonimele* și *antonimele.* Cîteva exemple.

OMONIME. La orele de *limba română:* Se cere elevilor să afle un cuvînt care înseamnă : 1) Unealtă de scris. 2) Parte a încălțămintei. 3) Teacă de piele sau de carton. 4) Cadru de lemn în care se fixează ferestrele sau ușile. 5) Onomatopee (cuvîntul este TOC), sau : 1) Animal domestic cornut. 2) Obicei de Anul nou. 3) Suport pentru tăiat lemnele (cuvîntul este CAPRĂ).

La *limba franceză,* sînt întrebați elevii : Quel est le mot qui signifie à la fois eau congelée, miroir, grande froideur, rafraichissement *(GLACE).*

SINONIME. La *limba română.* Se dau următoarele cuvinte : 1) Nemijlocit. 2) Încet. 3) Frig. 4) A zăpăci. 5) Pietroi. 6) A împinge. 7) Rațional. Găsindu-se sinonimele lor și citind inițialele și finalele acestor cuvinte noi se vor afla alte două cuvinte care vor fi sinonime. *Dezlegare :* DirecT, UșoR, RăceaLA, AmețI, BolovaN, ImboldI, LogiC ; inițialele *DURABIL,* finalele *TRAINIC.*

La *limba franceză.* Să se afle sinonimele cuvintelor următoare : 1) Construction. 2) Garantir. 3) Emouvoir. 4) Complet. 5) Reciproque. 6) Manifeste. 7) Alimenter. 8) Finir. Dacă soluțiile sînt juste, inițialele cuvintelor aflate vor da un sinonim al cuvîntului de la nr. 1. *Dezlegare : Batisse, Assurer, Troubler, Integral, Mutuel, Evident, Nourrir, Terminer.* Inițialele, *Batiment.*

ANTONIME. Pentru orele de *limba română.* Se cere a se afla antonimele următoarelor cuvinte : 1) Sociabil. 2) Calitate. 3) A dispare. 4) Naștere. 5) Inexact. 6) A respinge. În cazul cînd răspunsurile sînt juste, inițialele cuvintelor noi vor da un alt cuvînt, iar finalele antonimul lui. *Dezlegare : SălbatiC, CusuR, AparE, DeceS, ExacT, AdmitE* ; inițialele — *SCĂDEA*, finalele — CREȘTE.

La *limba franceză.* Găsindu-se antonimele cuvintelor : 1) Ancien. 2) Fermer. 3) Affirmer. 4) Inquiet. 5) Sortir. 6) Dense, și citind în ordine inițialele cuvintelor aflate, se va obține un cuvînt al cărui antonim este *DESCENDRE.* Dezlegare : *M*oderne, *O*uvrir, *N*ier, *T*ranquille, *E*ntrer, *R*are ; inițialele — MONTER.

În legătură cu exemplele de la limba franceză trebuie să menționez că toate cuvintele folosite aici au fost extrase din manuale de limba franceză pentru clasele a X-a și a XI-a, începători.

În afară de aceste jocuri se mai pot utiliza și *problemele întrebări.* Cîteva exemple : pentru *geografie :* 1) Care mări de pe glob poartă nume de culori ? 2) Care sînt cele șase județe din România al căror nume este alcătuit dintr-o singură silabă ? 3) Cîte luni are un an bisextil ? ; pentru *geografie-istorie :* 4) Care sînt cele 6 rîuri din România cu ale căror inițiale se formează numele unui alt rîu care este pomenit în legătură cu actul unirii de la 1859 ? ; *pentru fizică :* 5) Unei pietre aruncate în aer îi trebuie mai mult timp pentru a se ridica decît pentru a coborî ? ; pentru *științele naturale :* 6) Balena este cel mai mare pește ? 7) Coralul este o piatră sau o plantă ? 8) Ce culoare (roșu, galben, albastru, violet, alb) au florile care miros mai mult ? 9) Care sînt păsările care nu zboară ? 10) Care este animalul care poate privi în același timp în două direcții diferite ? *Răspunsuri :* 1) Neagră, Roșie, Galbenă, Albă. 2) Neamț, Iași, Cluj, Gorj, Dolj, Olt. 3) 12 luni. 4) Mureșul, Ialomița, Lotrul, Crișul, Oltul, Vedea ; inițialele — MILCOV. 5) Un timp egal. 6) Balena este un mamifer. 7) Coralul este un animal. 8) Florile albe sînt mai mirositoare. 9) Kiwi, struțul, pinguinul. 10) Cameleonul.

În continuare, propun unele probleme distractive care n-au putut fi incluse în genurile prezentate pînă aici.

Pentru orele de limba franceză. *MASCULIN OU FEMININ ?* Connaissez-vous le genre de tous ces mots ? : livre, ville, terre, banc, rivière, radio, sel, rôti, pomme, pays, parapluie, montre, armoire, pain, monde, travail, jambe, chaise, rage, légume, problème. *Dezlegare :* m, f, f, m, f, f, m, m, f, m, m, f, f, m, m, m, f, f, m, m, m.

LE JEU DES FAMILLES DE MOTS. Complétez ces huit mots de la même famille en y ajoutant la racine commune à tous, qui leur manque :

EN — — — — ER
. . . . . AIN
. . . . . IEN
SOU — — — AIN
. . . . . ASSE
. . . . . ESTRE
. . . . . ITOIRE

Dezlegare : Enterrer, Terrain, Terrieus, Souterrain, Atteris, Terrasse, Terestre, Territoire.

LA LEÇON D'ANATOMIE (JOUONS AUX EXPRESSIONS). Vous allez ajouter à chaque phrase un mot correspondant à une partie de nôtre corps et vous obtiendrez une expression employée courament :

— Recevoir a . . . ouverts
— Être en . . . . . à...
— Prendre son courage à deux . . .

— Il n'y a que le premier . . . qui coûte
— Se laisser mener par le bout du . . .
— Avoir un . . . de lion.

Dezlegare : bras, tête à tête, mains, pas, nez, coeur.

Acest joc poate fi prezentat și la *anatomie* (părțile corpului omenesc) sau la *limba română* (expresii, zicale, proverbe românești), cerîndu-se elevilor să explice înțelesul lor.

JOCUL EXPRESIILOR. Numeroase expresii au împrumutat diverse părți ale corpului omenesc. Iată cîteva pe care elevii le vor completa punînd în locul punctelor numele părții corpului omenesc care se potrivește fiecăruia.

— Cu noaptea-n . . .
— A-și roade . . . pe băncile școlii
— A încerca marea cu . . .
— A venit Moș Ene pe la . . .
— A se sătura pînă în . . .
— A avea o . . . cît o șură.
— A-și lua . . . la purtare
— A-i plesni cuiva . . . de rușine
— A i se ține cuiva viața într-un fir de . . .
— Cu un . . . în groapă și cu unul afară.
— A-i intra cuiva pe o . . . și a ieși pe alta.

Dezlegare : cap, coatele, degetul, gene, gît, gură, nasul, obrazul, păr, picior, ureche.

Pentru orele de *geografie (a României, a continentelor) CU AVIONUL PRIN ȚARĂ.* „Vă propunem o călătorie cu avionul. Aparatul nostru va zbura în linie dreaptă de la Constanța la Timișoara (se pot alege și alte trasee). Sînteți capabili să spuneți peste ce județe vom zbura ?" *Dezlegare :* Constanța, Ialomița, Ilfov, Dîmbovița, Argeș, Vîlcea, Gorj, Hunedoara, Caraș-Severin, Timiș.

FLUVIILE DISPERSATE. „Totul a fost amestecat și aceste fluvii nu se află în țările lor. Vă las pe voi să le puneți la locurile lor" :

Sena traversează Italia în toată lungimea ei.
Țărmurile Angliei sînt scăldate de mărețul Po.
Franța este traversată de Tamisa.
Amazonul este cel mai mare fluviu din U.R.S.S.
Volga inundă vaste regiuni din America de Sud.

Dezlegare : Sena curge în Franța, Po în Italia, Tamisa în Anglia, Amazonul în America de Sud, Volga în U.R.S.S.

Pentru a verifica felul în care elevii au reținut explicațiile legate de *geografia județului, a țării noastre* etc., pot fi efectuate următoarele exerciții-jocuri :

Se desenează pe tablă conturul județului, iar locurile unde se află localitățile mai importante, rîurile, munții (dacă există) sînt doar punctate sau trasate. Se cere elevilor să treacă numele acestora. În cazul cînd există posibilități, harta respectivă poate fi desenată pe o coală (sau pe alt material), iar elevii sînt puși să fixeze, la locul potrivit, cu ajutorul unor ace (sau cu alte materiale), cartonașele (sau plăcuțele) care poartă denumirea acestor localități, rîuri, munți. Se poate proceda și altfel. Pe hartă sînt trecute toate denumirile, însă, în mod intenționat, unele sînt greșit puse. Se cere elevilor să sesizeze unde este greșeala. La fel se procedează atunci cînd este vorba de întreaga țară. Aceste exerciții-jocuri pot fi folosite și la *chimie, istorie* etc.

Pentru orele de *fizică* pot fi prezentate probleme distractive cu scheme care apelează atît la cunoștințele elevilor, cît și la perspicacitatea lor. O astfel de problemă este următoarea :

LAMPA ELECTRICA. Pe ce butoane trebuie să apăsați pentru a fi siguri că se va aprinde becul ?

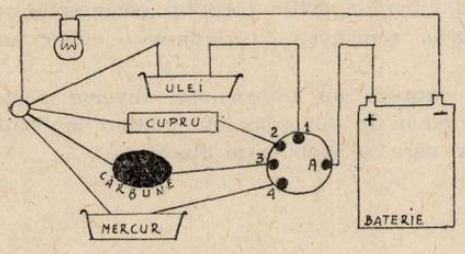


Fig. 13

Fig. 14

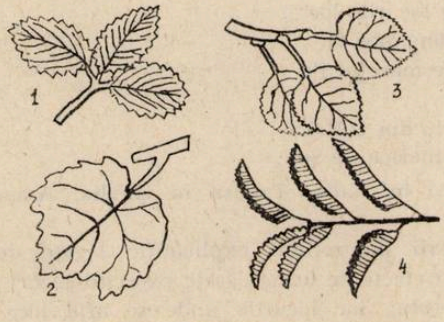


Fig. 15

Dezlegare : Sînt conductori : numerele 2, 3 și 4.

La orele de *botanică* și de *zoologie*, pentru a vedea dacă elevii pun în practică cunoștințele lor, se pot da probleme de genul celor de mai jos : *ANIMALUL CIUDAT* (fig. nr. 14). Cîte animale sînt reprezentate în acest desen ? *Dezlegare :* O girafă. O zebră. Un cocoș. Un urs. O maimuță. *FRUNZE ȘI FRUCTE* (figura nr. 15). Dați un nume de fruct fiecăreia din aceste frunze. *Dezlegare :* 1) Fragă, căpșună. 2) Strugure. 3) Caisă. 4) Castană.

După cum s-a observat, nu am propus nici un joc pentru orele de *matematică*. Am considerat că nu este necesar să fac aceasta, datorită existenței unui număr mare de cărți cu probleme distractive din acest domeniu.

Am prezentat mai sus *cîteva* probleme distractive care, cred eu, vor putea fi folosite la fixarea noilor cunoștințe de la unele lecții obișnuite, precum și la lecțiile de recapitulare (după o temă, un capitol, trimestriale sau finale).

O parte din aceste probleme au fost utilizate de mine în cadrul unor lecții de *limba franceză* (în ultimele 5 sau 10 minute). Astfel, jocurile de la nr. 2 și 4 le-am folosit la clasa a V-a, primul la lecția 36, iar celălalt la lecția 29 ; problema nr. 3 la clasa a VI-a, la lecția 19 ; anagrama, la toate clasele, începînd cu clasa a VI-a ; nr. 12 la clasa a VI-a și la altele mai mari (clasele a X-a și a XI-a începători) ; omonimele, sinonimele, antonimele, familia de cuvinte, la clasele a X-a și a XI-a începători ; șarade, ghicitori, întrebări cu tîlc, la toate clasele.

Cei mai mulți elevi au primit cu interes aceste jocuri-exerciții. De altfel, ei erau obișnuiți cu efectuarea exercițiilor în clasă, de aceea, introducerea acestor probleme nu i-a surprins prea mult. Singurul lucru care, poate, i-a descumpănit pe unii (aceasta la început) a fost faptul că nu erau familiarizați cu dezlegarea acestor probleme. Dar, după ce au aflat modul cum se dezleagă, interesul lor a crescut și s-au întrecut să rezolve mai repede jocurile. Unora le-au plăcut atît

de mult, încît mi-au făcut o surpriză, prezentîndu-mi asemenea jocuri (desigur cu alte teme) realizate de ei.

Prin aceste jocuri-exerciții am căutat să valorific mai bine încrederea elevilor în forțele lor proprii, bucuria reușitei în găsirea soluției, deprinderea de a munci independent.

Majoritatea jocurilor prezentate mai sus sînt simple și nu necesită cunoștințe de enigmistică prea ample. De aceea, timpul necesar dezlegării acestor probleme este scurt, de la 2 pînă la 10 minute. În felul acesta, pe lîngă faptul că se dă posibilitatea elevilor să dezlege problema într-un anumit timp, se evită transformarea lecțiilor în ore distractive.

De asemenea, socotesc că ar fi bine, pentru a se evita pierderea timpului cu eventualele desene sau definiții scrise pe tablă, ca acestea să fie în prealabil desenate sau scrise pe planșe, care vor fi folosite și la alte clase paralele sau în anii următori.

Întrucît problemele prezentate de mine sînt numai niște *modele* (obiectele de învățămînt sînt multe, iar temele care ar putea fi tratate pot fi socotite cu sutele), consider că acele cadre didactice care vor dori să le utilizeze vor trebui să compună altele noi. Acuma, desigur, apare o piedică care, după părerea mea, poate fi înlăturată cu puțin efort. Astfel, se poate face apel la membrii cercurilor rebusiste (care există în toată țara) sau la profesori și chiar la elevii mai mari (colaboratori sau cititori mai vechi ai revistei „Rebus"), care, datorită experienței lor și pe baza temelor prezentate de cei interesați, ar realiza jocuri adecvate scopului propus la lecții.

De un real folos pentru cei care doresc să se perfecționeze în arta compunerii problemelor distractive, este și *Ghidul enigmistului*, de Gheorghe Sanda, apărut în iunie 1971, la editura „Albatros", și care prezintă toate genurile de jocuri rebusiste practicate la noi.

De asemenea, autorii de manuale ar putea fi convinși de necesitatea alcătuirii unor materiale ajutătoare (probleme distractive cu teme din disciplinele care se predau în învățămîntul nostru), materiale care să fie folosite *numai de cadrele didactice* (dacă elevul va cunoaște dinainte problema, nu va mai fi atît de interesat, de curios, în aflarea soluției).

Consider că, alături de alte procedee și mijloace (tradiționale și moderne), folosirea problemelor distractive la lecții va contribui la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

TEMATICA orelor de dirigenţie şi realităţile clasei

Prof. IOAN CIUREA
— Braşov —

Anul şcolar 1971—72 a început în condiţiile unor pasionate eforturi pentru îmbunătăţirea activităţii de învăţămînt în aspectele ei majore, de conţinut, care trebuie să răspundă exemplar sarcinii de educare comunistă a elevilor, de formare a conştiinţei lor socialiste.

În aceste condiţii de însufleţite eforturi creatoare se face simţită în şcoli tendinţa de a supraevalua activitatea educativă pe care o poate desfăşura dirigintele în rîndul colectivului de elevi al clasei de care răspunde, de a supraevalua rolul orei de dirigenţie în ansamblul muncii educative ce trebuie să se desfăşoare în şcoală. Desigur, dirigintele este chemat să îndeplinească un rol deosebit. El este organizatorul şi conducătorul colectivului de elevi al clasei la care a fost repartizat, dar rolul hotărîtor în transmiterea influenţelor educative revine în mod firesc, trebuie să revină întregului colectiv de profesori al clasei respective.

În principiu se recunoaşte acest lucru. În practică însă, nefiind delimitată din ansamblul muncii educative sfera de activitate care îi revine fiecărei părţi (dirigintelui pe de o parte — şi colectivului de profesori al clasei — pe de altă parte), dirigintele ajunge în cele din urmă supraîncărcat cu aproape toate sarcinile muncii educative. Consider, de aceea, că este deosebit de important, pentru depăşirea stadiului actual, pentru ridicarea muncii educative pe o treaptă şi mai înaltă, la nivelul cerinţelor actuale, să se facă o atare delimitare.

Pornind de la ideea unităţii organice dintre instrucţie şi educaţie, consider că toate sarcinile muncii educative, la nivelul particularităţilor de vîrstă şi de pregătire ale elevilor, cît şi sarcinile educative de ansamblu, ce se cer rezolvate în cadrul şcolii, trebuie să fie satisfăcute de către întregul colectiv didactic care predă la clasa respectivă, fiind incluse în programele de învăţămînt ale tuturor obiectelor, în strînsă legătură cu sarcinile instructive, diferenţiat pe etape şcolare, pe clase. Dirigintele, în calitate de organizator şi conducător al colectivului de elevi, este chemat să se ocupe, cu deosebire, de problemele educative specifice pe care le ridică colectivul de elevi al clasei care i-a fost încredinţată. El trebuie să fie legat strîns de realităţile clasei pe care o conduce, să cunoască amănunţit viaţa elevilor, năzuinţele şi preocupările lor, tot ceea ce îi frămîntă şi, bazat pe o astfel de cunoaştere, în lumina documentelor de partid, să-şi orienteze întreaga activitate de diriginte.

Problemele pe care le ridică colectivul de elevi al unei anumite clase pe parcursul anului şcolar sînt dintre cele mai diferite. Unele dintre ele se impun de la început ca avînd o importanţă majoră. Altele par, la prima vedere, a fi de ordinul amănuntului. Diriginţii trebuie să se preocupe sistematic de rezolvarea tuturor acestor probleme, de rezolvarea fiecăreia în parte. La început de an trec pe prim plan problemele organizării muncii, organizării colectivului de elevi. În cursul anului şcolar problemele educaţiei politico-ideologice şi moral-cetăţeneşti,

educației pentru muncă, pentru viața socială, cît și problemele privind învățătura și disciplina elevilor, ocupă un loc deosebit de însemnat. În rîndul sarcinilor care îi revin profesorului diriginte și care trebuie să fie rezolvate în cadrul orei de dirigenție, se înscriu și cele de natură administrativ-gospodărească, rezultate din activitatea de zi cu zi a colectivului clasei. Se înscriu, de asemenea, o serie de probleme mărunte, s-ar zice, dar care, nerezolvate la timp, îngreunează munca colectivului. La finele fiecărui trimestru și la finele anului școlar sînt binevenite orele de analiză a muncii. Astfel de ore își ating scopul dacă se opresc asupra a ceea ce este esențial, dacă pe baza analizei rezultatelor din etapa precedentă se desprind sarcinile care stau în fața colectivului pentru viitor și dacă concluziile sînt de natură să mobilizeze toate forțele colectivului în scopul obținerii unor rezultate calitativ superioare. De la caz la caz, un anumit grup de probleme poate trece pe primul plan, în timp ce altele, dacă nu sînt impuse cu necesitate de realitățile clasei, se pot îndepărta tot mai mult din centrul preocupărilor dirigintelui.

În condițiile epocii actuale, cînd în centrul preocupărilor partidului și statului nostru stau problemele privitoare la îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste, aceste probleme devin obiective de prim plan și ale activității diriginților, subordonînd întreaga orientare a acestei munci, în formele ei specifice, în limitele firești.

Un director de școală din împrejurimile Brașovului arăta cîte surprize poate aduce organizarea și desfășurarea activității diriginților, cu deosebire în cadrul orelor de dirigenție. Planificase și organizase bine întreaga activitate a diriginților în cadrul comisiei metodice. Temele educative propuse a se dezbate în cadrul orelor educative erau dintre cele mai interesante. Oamenii munceau cu conștiinciozitate, după puterile lor, pentru ducerea la îndeplinire a tuturor activităților planificate, încît avea motive să fie mulțumit. S-a organizat, între altele, și o excursie la București pentru vizitarea unei mari expoziții. Elevii au servit masa la un restaurant central, în bune condițiuni. Mare și neplăcută i-a fost surpriza cînd a constatat că unii dintre elevi nu știau să servească masa în condiții civilizate. Întorși la școală au hotărît să rezerve 1—2 ore de dirigenție discutării acestei probleme. Același director relata că într-una din zile un elev al școlii a săvîrșit o gravă abatere de la disciplina școlară. Cînd a sosit dirigintele clasei din care făcea parte elevul respectiv, i-a vorbit despre cele întîmplate, cerîndu-i să ia măsuri corespunzătoare. Dirigintele a plecat imediat din cancelarie pentru a dădăci în fel și chip pe elevul în cauză. Directorul, în biroul său, a discutat din nou cu dirigintele și i-a arătat că nu a procedat bine. Firesc ar fi fost ca din această abatere de la disciplină, întîmplată în sînul colectivului de elevi de care răspunde, să fi luat naștere tema unei ore de dirigenție cu ecouri educative profunde. „Cum să fac acest lucru ? — și-a exprimat nedumerirea dirigintele. Știți doar ce teme educative valoroase am planificat pentru dezbatere la orele de dirigenție. Cum să mă abat de la planificare ?"

Pentru ca diriginții (mă refer cu deosebire la cei care iau în primire o nouă clasă) să fie în măsură a întocmi planuri cît mai legate de realitățile claselor pe care le conduc este, desigur, necesar să aibă la dispoziție o perioadă prealabilă de contact cu clasa (circa 3 săptămîni). În felul acesta se poate evita

încărcarea planului cu fel de fel de teme cu caracter general, valabile oricînd, la orice clasă, și se poate rezerva spațiu problemelor specifice clasei respective, mai ales acelor probleme care, adesea fiind considerate de ordinul amănuntului, au fost ignorate sau înghesuite în nu se știe care colț de recreație și rezolvate doar prin mușteluieli și dădăceli.

Cunoscînd profund viața colectivului clasei, profesorul diriginte va fi în măsură să depisteze, din varietatea și complexitatea faptelor ce se petrec în clasa de elevi de care răspunde, pe cele care au o deosebită semnificație educativă, să le aprecieze și să le interpreteze la un nivel corespunzător, în funcție de cerințele, de normele educației comuniste. Pe această cale, evitînd formalismul și artificialitatea, pătrunzînd în esența problemelor de care răspunde, el va avea posibilitatea să desfășoare o activitate cu adevărat creatoare.

Modernizarea terminologiei pedagogice

Conf. univ. dr. TEODOR GAL

Sub imperiul dezvoltării revoluționare a științei, a tehnicii și tehnologiei, cînd știința și tehnica pătrund nestăvilit în toți porii societății moderne, inclusiv în celula societății — în familie — este deplin firesc ca pedagogia să se folosească de adevărurile noi oferite de tehnică și tehnologie, de cibernetică, psihologie, sociologie, genetică, pentru *a orienta activitatea educativă în pas cu viața*. Mai mult, așa cum toate marile sisteme pedagogice au premers cu mult practica educativă, fiind peste decenii sau secole de-a rîndul surse mereu vii de idei, de înnoiri, tot așa și astăzi se impune ca teoria pedagogică să premeargă practicii educative, elaborînd mai întîi profilul omului necesar în societatea de mîine (omul care să aibă trebuința de a învăța, de a se cultiva, de a se desăvîrși multilateral, omul care să știe, să vrea și să poată învăța să se conducă singur și să se comporte adecvat), elaborînd, apoi, corespunzător, tehnologia educației menită să modeleze tipul de personalitate cerut de împrejurările schimbătoare ale vieții sociale contemporane. Pe acest drum, cum se știe, este la ordinea zilei pedagogia prospectivă, pedagogia cibernetică etc., în spiritul căreia computerele și alte mașini electronice se afirmă ca elemente indispensabile în didactica viitorului, iar planificarea dezvoltării aptitudinilor intelectuale de cunoaștere și de creație devine o problemă esențială.

Tot așa de insistent se vorbește astăzi despre pedagogia comparată, despre pedagogia orientării școlare și profesionale, pedagogia industrială, ergonomia pedagogică și altele. Pe lîngă aceste înnoiri, care împrospătează teoria și practica educativă, se afirmă tendința de a înlocui termeni consacrați, avînd un conținut bine definit, prin termeni noi care, se zice, ar introduce „precizie" și diferențieri „subtile" în limbajul pedagogic românesc. Nu ne referim la termenii impuși firesc de dezvoltarea științei și a tehnicii, ci la *transpunerea* pur și simplu a unor termeni din limba engleză (unde au o semnificație clară și precisă) în limba română. Este vorba de termenul nou „educațional", care, de cînd a fost lansat (1966) [1], este larg folosit în presa și în vorbirea pedagogică, fiind folosit și așa cum vrea creatorul lui, și așa cum nu vrea el. După șase ani de carieră, față de cei care nu văd rostul termenului, creatorul ia atitudine și, cu autoritatea lui Jupiter tonans, cu sediul în Olimpul pedagogic, îi numește „puriști" [2] (cum se știe, etichetarea adversarilor este un procedeu „științific" de „înaltă" ținută etică). După etichetarea cititorului de bun simț, autorul revine și explică din nou: „educațional" (folosit de autor încă din 1963) „desemnează ceea ce se referă la educație"; „educativ — ceea ce are o *valoare pozitivă* în educație" („Forum" nr. 6 /1970, p. 6); „educativ" se folosește „pentru ceea ce are o valoare educațională pozitivă din punctul de vedere al scopului urmărit" („Revista de pedagogie" nr. 12/1970, p. 12). Pentru

[1] Pavel Apostol, *Metodele praxiologice și acțiunea educațională*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1966, p. 12 (nota de subsol); „Forum" nr. 6/1970, p. 6 (nota de subsol); vezi și *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, E.D.P., Buc., 1970, p. 47.

[2] Idem, *Universitatea modernizată și acțiunile ei educative*, „Forum", nr. 6/1970, p. 6 (nota de subsol).

a convinge, explicația continuă : „Nu tot ce se face în domeniul educației este — de la sine și în mod obiectiv verificabil — „educativ", avînd, așadar, o eficiență formativă. În cercetarea educației trebuie să distingem faptul educațional, la care nu am putut determina, cu mijloace exacte, eficiența pedagogică, de rezultatul *educativ verificat* cu procedee științifice. Un act educațional poate fi educativ, dar numai dacă eficiența lui pedagogică a fost confirmată" („Forum" nr. 6/1970, p. 6 — nota de subsol).

Mai întîi, s-ar putea discuta aici dacă *definiția* este corectă sub aspect formal, logic (genul proxim și diferența specifică). Problema o lăsăm însă pe seama logicienilor. Un lucru ne apare cert și anume : sub aspect axiologic, despre educație se poate vorbi într-un singur sens, cel pozitiv. Influențele negative, sensul negativ și rezultatul negativ se exclud prin definiție din noțiunea de educație. Prin definiție, educația reprezentînd o activitate socială *conștientă, organizată* și planificată, cu un scop clar și precis, cuprinde *numai* influențe pozitive, acționează numai într-o direcție pozitivă și cu rezultate pozitive ; are, deci, eficiență formativă. De aceea, în educație totul are valoare pozitivă. Rezultatele negative în formarea omului nu țin de educație, ci sînt generate de erorile ce se săvîrșesc în opera educativă. Dacă așa este, înseamnă că se diferențiază artificial ceea ce are „valoare pozitivă în educație" — educativ — de ceea ce cuprinde potențial (neverificat cu procedee științifice) și influențe pozitive și negative — educațional.

Așadar, în legătură cu noul termen, contribuția creatoare a autorului său este dublă : mai întîi, ea se referă la conținut — un conținut arbitrar, stabilit prin nesocotirea semnificației reale, științifice, a noțiunii de educație ; în al doilea rînd, contribuția privește forma și anume : termenul este pur și simplu transpus din limba engleză (unde are înțelesul de „educativ, de educație, de învățămînt"), în limba română, modificîndu-i-se pronunția (prin adăugarea sedilei la „t" = „ț"). Oare această simplă transpunere nu are un iz cosmopolit ?

În *Dicționar de pedagogie contemporană* (Editura Enciclopedică Română, București, 1969), în loc să se definească precis noțiunea de educație (descrierea ei se face la p. 90—92), se pare că aceasta este înlocuită cu noțiunea de „acțiune educațională" (p. 12—13), care o dată se consideră *sinonimă* (s.n.) cu educația : „acțiune educațională (sin. educație)", iar cu două rînduri mai jos, între cele două noțiuni se așează semnul egalității : „În această perspectivă educația (= acțiune educațională)." Cititorul onest se poate întreba îndată : simplul fapt că în loc de un singur termen (educație) se folosesc doi termeni (acțiune educațională), pentru a designa o noțiune, aduce oare mai multă precizie și un spor de înțelegere ? Nu semănăm astfel confuzie în mintea cititorului de bună credință și facem ca „rătăcirea a doua să fie mai mare ca cea dintîi" ? Considerînd că termenul „educațional" nu aduce nici un spor de precizie și claritate în limbajul pedagogic românesc, el ne apare ca o încărcătură de prisos în limba română și nu-l folosim niciodată în scrierile noastre și nici în vorbire.

În limbajul pedagogic, oral sau scris, termenul „educațional" se întîlnește în diverse asociații (pe aceeași pagină, în aceeași scriere și la același autor), alături de termenul „educativ" sau alături de alți termeni (cum vom vedea), iar uneori revine cu obstinație, atît de frecvent pe aceeași pagină, încît repugnă cititorului de bun simț (în „Revista de pedagogie" nr. 5/1971, p. 60—66, se întîlnește de 33 ori).

Să trecem sumar, în revistă, aceste asociații :

Obiectivele educaționale, obiective educative ; ideal educațional, ideal educativ ; scopuri educaționale, scopuri educative ; rezultate educaționale, rezultate ale muncii educative ; psihologie educațională, psihologie pedagogică ; sociologie educațională, sociologia educației ; activitate educațională, activitate educativă ; acțiune educațională, acțiune educativă ; fapt (fenomen) educațional, fapt (fenomen) educativ ; proces educațional, proces educativ, proces instructiv-educativ ; realitate educațională, realitate educativă ; cercetare educațională, cercetare educativă ; practică educațională, practică educativă ; probleme educaționale, probleme educative ; valoare educațională, valoare educativă, aspectul educa-

tiv al procesului educaţional ; relaţii educaţionale, relaţii educative ; suprasolicitare educaţională ; moment educaţional, moment educativ ; Disciplina — rezultat al muncii educative şi important mijloc educaţional („Gazeta învăţămîntului" din 27 febr. 1970) ; sistem educaţional, sistem educativ ; societatea noastră devine prin esenţă o societate educaţională („Revista de pedagogie" nr. 5/1971, p. 10) ; şcoli educaţionale (ibid., p. 12) ; imobilism educaţional (ib., p. 29) ; model educaţional, model educativ ; domeniu educaţional, domeniu educativ ; investiţii educaţionale ; tehnologie educaţională, tehnologia educaţiei ; metodologie educaţională, metodologie didactică ; configuraţii educaţionale, performanţe educaţionale ; funcţie educaţională, funcţie educativă ; metodologie şi tehnologie educaţională didactică ; evoluţie educaţională ; dezvoltarea educaţională a elevului ; retroacţiunea educaţională ; taxonimia obiectivelor educaţionale, taxonimia obiectivelor învăţămîntului ; comunicarea educaţională ; plan educaţional, plan general educativ ; regim educaţional ; subsolicitare educaţională ; mediu educaţional, mediu educativ ; pe plan educaţional, pe plan educativ ; aparat educaţional ; ideile şi procesele educaţionale ; ştiinţe educaţionale, ştiinţe pedagogice ; mişcarea educaţională a colectivului ; concepţia educaţională a lui Makarenko ; factori educativi, factori educaţionali ; probleme psiho-educaţionale ; mijloc educaţional, mijloc educativ ; structuri educaţionale ; disponibilitate educaţională ; strategia educaţională, strategia educaţiei ; disciplină educaţională, grup educaţional ; experienţă educaţională, experienţă educativă ; hotărîri (decizii) educaţionale ; programare educaţională, nivel educaţional, nivel de educaţie ; influenţă educaţională, influenţă educativă ; informaţie educaţională, aspiraţii educaţionale, etică educaţională, precum şi doctrină educaţională, paradoxul educaţional („Lupta de clasă" nr. 10/1971, p. 21, 26) etc., etc.

Asocierea termenilor, aşa cum am înfăţişat-o mai sus, am extras-o din lucrările pedagogice din ultimii doi ani, inclusiv din „Revista de pedagogie", „Forum", „Gazeta învăţămîntului", „Tribuna şcolii", „Colocvii" ş.a. Ca încheiere a acestei înşiruiri, aş reţine faptul că însuşi creatorul termenului „educaţional" este inconsecvent în folosirea lui, aşa cum se poate vedea în *Dicţionar de pedagogie contemporană* (fapt pe care l-am semnalat), în *Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională*, E.D.P., 1969, la p. 76 — „caracterul educaţional al învăţămîntului", în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I şi II, E.D.P., 1970 ş.a. De exemplu, nu este tot una că se spune : „metodologia şi tehnologia educaţională" — în context : „...Organizarea şi conducerea procesului de învăţămînt" (metodologia şi tehnologia educaţională [3]), sau : „metodologia şi tehnologia procesului de învăţămînt" [4] ? Se pare că autorul însuşi spune că ar fi vorba de unul şi acelaşi lucru ; sau „acţiunea educaţională" şi „acţiunile (...) educative" (vezi titlul articolelor menţionate la nota [1]), ideal educaţional şi ideal educativ (asociaţii întîlnite la autor) au înţeles diferit ?

În lumina convingerii pe care o profesăm că educaţia este o noţiune cu valoare permanent pozitivă * asemenea diferenţieri sînt lipsite de sens, întrucît :

a) de cele mai multe ori „educaţional" este luat în sens de educativ ;

b) alteori, termenul se substituie celui de „instructiv-educativ" şi chiar celui de „educaţie" ;

c) uneori, înlocuieşte termenul „pedagogic" ;

d) acelaşi termen se foloseşte cu emfază în asociaţii bizare, ca un adaus artificial, lipsit de conţinut.

În sfîrşit, să ne referim, din nou, la sensul pe care termenul îl are în mintea creatorului său. Vorbind în limbajul lui, se spune : fapt educaţional şi acţiune educaţională. Întrucît faptul educaţional poate fi educativ şi noneducativ şi întrucît, de asemenea, acţiunea educaţională poate fi educativă sau noneducativă, sîntem îndreptăţiţi să spunem :

— fapt educaţional educativ sau noneducativ ;

— acţiune educaţională educativă sau noneducativă.

Dar, după acelaşi creator, acţiunea educaţională = educaţie. Substituind termenii, în spiritul explicaţiei date tot de creator, se poate spune că :

— educaţia este educativă ;

— educaţia este noneducativă ! ?

---

[3] Pavel Apostol, *Competenţa se cîştigă prin studiu*, „Forum" nr. 6/1971, p. 46.

[4] *Ibidem*, p. 47.

* *Pozitivă* — prin prisma epocii şi a clasei sociale căreia îi slujeşte.

Studiul aptitudinilor pentru limbile străine

EUGEN NOVICICOV

Implicațiile pe care le presupune abordarea acestei teme sînt atît de numeroase, încît ne obligă — pentru claritatea expunerii — să ne limităm la un cadru destul de larg, fără a intra în discutarea unor probleme speciale ce pot constitui, ele însele, subiecte pentru lucrări de largă amploare.

Este evident faptul că realizarea obiectivelor pe care și le propune predarea unei discipline oarecare — în cazul nostru, o limbă străină — depinde de o serie de elemente cu caracter general sau individual. Primele, pe care le-am putea numi organizatoric-metodologice, sînt externe elevului: manuale și alte materiale, metodele folosite de profesor etc. Celelalte reprezintă caracteristici ale elevului și, ca atare, diferă de la un individ la altul. Psihologia contemporană consideră următoarele caracteristici ale individului drept variabile primare în învățare: 1. abilitățile cognitive; 2. abilitățile psihomotrice; 3. caracteristicile afective; 4. efectele condiționate de familie și de clasa socială; 5. vîrsta; 6. sexul.

Înainte de a trece la discuția propriu-zisă, îmi voi permite să fac o paranteză referitoare la terminologia folosită de diverși autori și la accepția pe care o dau termenului de aptitudine. Unii psihologi folosesc termenul de *capacity*, sinonim cu *aptitude* sau cu *ability*, alții văd anumite deosebiri. H. Piéron menționează: „l'aptitude est la condition congenitale d'une certaine modalité d'efficience" [1]. P. Grieger completează definiția precedentă: „dispositions congénitales qui distinguent le psychisme d'un individu de celui d'un autre, dispositions qui le rendent capable, à egalité d'education, d'un rendement singulier" [2], B. M. Teplov subliniază că aptitudinea este „o particularitate anatomo-fiziologică [...] înnăscută, [...] fără o orientare precis determinată" [3]. În ultimul vocabular de psihologie, H. Piéron definește *capacité* ca „...posibilitatea de reușită în executarea unui lucru sau în exercitarea unei profesii. Ea poate să fie obiectul unei evaluări directe [...], ea este condiționată de o aptitudine, pe care o dezvăluie în mod indirect, dar depinde de unele condiții prealabile [...], de nivelul de maturație ...de formația educativă sau de învățare și exercițiu" [4].

Acestei accepții îi corespunde la cei mai mulți specialiști de limba engleză nu termenul de *capacity*, ci cel de *ability* [5]. Ca încheiere a acestei paranteze se impune să amintim că dacă un timp unii psihologi au absolutizat rolul factorilor ereditari, astăzi se consideră că *formarea și dezvoltarea aptitudinilor este rezultatul interacțiunii dintre factorii biologici și cei social-educativi* [6]. Încercînd o delimitare a termenilor, vom accepta că *ability* este „puterea reală de a executa o acțiune fizică sau mintală, indiferent de faptul dacă ea a fost dobîndită sau nu prin pregătire și educație" [7]. Aceasta înseamnă că abilitățile se dezvoltă o dată cu vîrsta și cu educația primită. Măsurarea abilităților cu ajutorul unor teste ne permite să relevăm *capacitatea* sau *aptitudinile* individuale, adică substratul care o dată cunoscut permite ca în condiții controlate să se obțină rezultate previzibile.

---

[1] H. Piéron, *La psychologie differentielle*, în H. Piéron (red.), *Traité de psychologie appliquée*, t. I., P.U.F., Paris, 1960, p. 31. A se vedea discuția și la M. Bejat, *Talent, inteligență, creativitate*, Editura științifică, București, 1971.

[2] P. Grieger, *Les aptitudes et l'education intellectuelle. Investigations caractérologiques*, P.U.F., Paris, 1950, p. 20.

[3] B. M. Teplov, *Capacités et dons*, în *Recherches psychologiques en U.R.S.S.*, Editions du Progrès, Moscou, 1966, p. 213—214.

[4] H. Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, P.U.F., Paris, 1968, p. 61.

[5] A se vedea, de ex. N. Munn, *Psychology*, 5-th ed., London, Harrap, p. 606. H. B. English and A. C. English, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, London, Longmans, 1958, p. 1—2; J. Drever, *A dictionary of psychology*, Penguin Books, 1968, p. 7.

[6] A se vedea, de ex. G. Ferguson, *Human abilities*, „Annual Review of Psychology", 1965.

[7] H. B. English and A. C. English, *Op. cit.*

Evident, substratul fiind diferit de la individ la individ şi rezultatele previzibile (de care am vorbit) vor fi şi ele diferite, cu alte cuvinte, realizarea unui instrument adecvat de măsurare a aptitudinilor poate oferi posibilitatea prevederii rezultatelor viitoare. Bineînţeles, avînd în vedere faptul că în procesul de învăţare intervin mai multe variabile, rezultatele nu vor depinde *numai* de aptitudini, dar acestea constituie un element de prim ordin. Abilităţile omeneşti sînt produse ale maturizării şi învăţării. Se remarcă uşor că abilităţi rezultate din învăţare (neorganizată sau organizată) se organizează ierarhic, învăţarea unora permiţînd însuşirea altora (care le integrează pe primele).

Deşi se poate spune că psihologia se află încă într-o fază iniţială în cercetarea acestui domeniu, au fost identificate abilităţi mergînd de la unele cu caracter general pînă la cele extrem de specifice. O abilitate mintală generală — inteligenţa — a început să fie studiată încă de la începutul secolului nostru de Binet şi Simon, care au elaborat şi conceptul de vîrstă mintală („mental age"). Spearman a formulat teoria după care inteligenţa este o funcţie generalizată. În conformitate cu această teorie, întreaga activitate intelectuală este dependentă de această funcţie generalizată — factorul G — posedată de toţi indivizii, dar în grad diferit ; acest grad trebuie măsurat pentru determinarea inteligenţei. Corelaţia dintre diferitele teste nu a fost însă perfectă ; ca urmare, Spearman ajunge la concluzia că există şi nişte factori specifici — factorii S — care, în număr mai mic sau mai mare, sînt cuprinşi în activităţi specifice. Thorndike propune prima teorie a factorilor multipli (multiple-factor theory) conform căreia orice activitate intelectuală este dependentă de un număr de factori care operează concomitent.

O altă poziţie o reprezintă aşa-numita teorie a grupurilor de factori (group-factor theory) ; prin ea se susţine că inteligenţa este compusă dintr-un grup de abilităţi mintale primare, fiecare dintre acestea fiind independentă de celelalte, dar anumite operaţii mintale avînd în comun un factor „primar". Aceste operaţii poartă numele de „grup" (Thurstone şi colaboratorii săi relevă şase factori primari : factorul numeric, factorul verbal, factorul spaţial, factorul fluenţei verbale, factorul raţionament şi factorul memorie) [8].

Acest fond general a generat şi cercetările pentru relevarea aptitudinilor speciale, printre care şi acelea pentru limbile străine. La început s-a considerat că cei mai buni predictori ai succesului în învăţarea unei limbi străine puteau fi IQ şi rezultatele la limba maternă.

Primele cercetări de amploare pentru alcătuirea unei baterii de teste de predicţie au fost întreprinse de Carroll şi Sapon [9]. Ei ajung la concluzia că principalii factori de care depinde însuşirea cu succes a unei limbi străine sînt : *codificarea fonetică* (abilitatea de a codifica un material fonetic în aşa fel, încît acest material să poată fi recunoscut, identificat şi reamintit după un anumit timp), *sensibilitatea gramaticală* (sensibilitatea la funcţiile cuvintelor în contexte diferite), abilitatea *de memorare* şi abilitatea de învăţare inductivă (abilitatea de a induce forme lingvistice, reguli şi structuri dintr-un conţinut lingvistic nou). Bateria de teste elaborată pe această bază, MLAT (Modern Language Aptitude Test) [10] cuprinde cinci teste şi anume :

1. *Învăţarea numerelor :* elevul învaţă un sistem de numărare artificială, apoi este pus să scrie numerele corespunzătoare la cele dictate.

2. *Scrierea fonetică :* elevul învaţă simbolurile fonetice pentru anumite sunete ale limbii materne (engleze) şi se testează nivelul abilităţii de a asocia sunetele cu simbolurile.

---

[8] Literatura domeniului este extrem de bogată. A se vedea Anne Anastasi, *Psychological Testing*, Mac Millan, New York, 1961 ; C. Spearman, *The abilities of man*, Mac Millan Co., New York, 1927 ; E. L. Thorndike et al., *The measurement of intelligence*, New York, Teachers College, Columbia University, 1927 ; N. M. Downie, *Fundamentals of Measurement : Techniques and pratices*, New York, Oxford University Press, 1967.

[9] Carroll J. B., *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*, mimeografiat (Cambridge, Mass 1960) citat în W. Lambert, *Psychological approaches to the Study of Language*, „Modern Language journal" 47, no. 2, 60. Studiul lui Lambert este republicat în H. B. Allen (ed), *Teaching English as a second Language*, New York 1965, şi J. Michel (ed) *Foreign Language Teaching*, New York, 1967.

[10] J. B. Carroll and S. M. Sapon, *Modern Language Aptitude Test*, New York, 1958.

3. *Cunoştinţe verbale :* elevului i se dă un cuvînt (ca stimul) şi i se cere să aleagă un sinonim la acest cuvînt (dintr-un număr de cuvinte date).

4. *Cuvinte în propoziţii* (test de sensibilitate gramaticală) : elevul trebuie să aleagă un cuvînt sau o structură similare cu un model dat.

5. *Perechi asociate :* se testează capacitatea de memorare a unor elemente de vocabular dintr-o limbă necunoscută (Kurdă).

Cea de a doua — de altfel şi ultima — dintre cercetările de amploare a fost efectuată de Pimsleur. El consideră că în acest domeniu există trei elemente relevante pentru predicţia succesului şi anume : *inteligenţa verbală, motivaţia pentru învăţarea limbii străine* şi *abilitatea auditivă* [11]. Pimsleur a elaborat o baterie de aptitudini lingvistice (Language aptitude Bathery — LAB) cu şase teste [12].

1. Punctajul obţinut la *principalele* discipline (engleză, matematică, istorie şi ştiinţele naturii).

2. *Interese :* pe o scară cu cinci grade se marchează cît de interesat este elevul în învăţarea limbii străine.

3. *Vocabular :* test de cunoaştere a vocabularului limbii materne.

4. *Analiză lingvistică :* testarea abilităţii de a discerne funcţia unor cuvinte într-o limbă necunoscută, avînd date echivalentele în limba maternă.

5. *Discriminare fonetică :* elevul învaţă trei cuvinte străine, cu sunete asemănătoare, dar nu identice ; se testează recunoaşterea lor la reproducerea înregistrării.

6. *Asociere sunet-simbol :* recunoaşterea formei grafice a cuvintelor pe care elevul le-a auzit pronunţate.

O analiză sumară a acestor două instrumente şi a poziţiilor pe care se bazează ne permite să facem următoarele constatări :

— În timp ce Carroll şi Sapon nu ţin seama de *motivaţie* sau de *general academic attainement*, Pimsleur le acordă un loc la fel de important ca şi celorlalţi factori specifici.

— Nici MLAT nici LAB nu testează deprinderile productive. Deşi fiecare din aceste două baterii oferă o anumită certitudine în predicţie, totuşi ni se pare că *predicţia nu este specifică*, adică este valabilă pentru oricare din disciplinele academice.

— Abilitatea de a folosi (sau cunoaşte) un bogat material de limbă maternă nu este suficientă pentru a asigura succesul în însuşirea limbilor străine — menţiune făcută chiar de Pimsleur [13].

În general, se poate constata că pînă în prezent nu s-a putut contura structura aptitudinii pentru limbile străine. Probabil că aici intervine şi faptul că diferite tipuri de cursuri urmăresc obiective diferite şi folosesc metodici diferite [14].

În încercarea de a elabora o metodologie adecvată pentru alcătuirea unei baterii de teste cu un înalt grad de predicţie considerăm că ar trebui să se plece de la următoarele premise :

a) Stăpînirea unei limbi reprezintă stăpînirea unei *ierarhii complexe de deprinderi* de folosire a unui material specific [15].

b) Formarea deprinderilor se poate face numai pe baza acestui material şi în cursul însuşirii lui.

c) Formarea deprinderilor are loc în condiţiile efectuării unor *operaţii* asupra unui *material* pentru a rezulta un *produs* a cărui utilitate este de a realiza *comunicarea* între indivizi.

d) Însuşirea limbii anvisajează formarea unor abilităţi cognitive şi psihomotrice pe un fundal afectiv corespunzător.

În lumina celor spuse mai sus, considerăm că pentru problema pusă în discuţie este necesar un cadru mai general şi totodată mai precis, cuprinzînd posibilităţile de determinare cît mai exactă a elementelor specifice pentru abilităţile de limbă străină. Evident, este vorba de a lucra pe un model complex al abilităţilor cognitive şi psihomotrice şi al proce-

[11] Paul Pimsleur, *Testing Foreign Language Learning*, Chapter 11 of *Trends in Language Teaching*, editat de Albert Valdman (New York, Mc. Graw-hill 1966). V. şi P. Pimsler, *Language Aptitude Testing* în Alan Dawies (ed), *Language Testing Symposium*, London, Oxford Uni Press, 1968.

[12] Paul Pimsleur, *Language Aptitude Bathery*, New York, Harcourt, Brace and World, 1966.

[13] P. Pimsleur, D. Sudlans, and Mc. Intyre, *Under-Achievement in Foreign Language Learning*, IRAL 11/2 (1964).

[14] V. şi Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, University of Chicago Press. Chicago. 1971 p. 314—317.

[15] vezi şi : E. Novicicov, *Cadrul metodologic general al cercetărilor din domeniul predării limbilor străine*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1970.

selor afective specific umane. Un astfel de model ni se pare a fi — pentru abilităţile cognitive — modelul structurii intelectului propus de Guilford[16]. În urma a numeroase cercetări factoriale, Guilford a propus un model care distinge trei aspecte ale proceselor intelectuale : *tipul operaţiilor* (cunoaştere, memorie, gîndire divergentă, gîndire convergentă, judecată), *tipul de materiale* pe care se practică operaţiile (figural, symbolic, semantic, comportamental) şi produse (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii). Aceste componente sînt considerate ca reprezentînd cele trei faţete ale unui cub şi astfel se poate da un model al abilităţilor şi al ierarhiei factorilor implicaţi în procesele intelectuale.

O abilitate este o combinaţie între o operaţie (proces), un conţinut şi un produs. Fiecare dintre cele cinci operaţii în combinaţie cu unul din cele patru conţinuturi şi cu cele şase produse cuprinde o abilitate. Guilford le numeşte pe fiecare dintre ele „factor intelectual".

Ne vom referi numai la cîteva dintre elementele menţionate şi care pot fi localizate în procesul de însuşire a unei limbi străine.

Astfel, dintre *operaţii* (= procese) — i.e. ceea ce face organismul cu informaţia brută — memoria este reţinerea informaţiei în forma în care aceasta a fost oferită pentru înregistrare şi ca răspuns la stimulii în legătură cu care a fost însuşită ; cunoaşterea (= înţelegerea) se referă la redescoperirea sau recunoaşterea informaţiei care a fost discriminată. Dintre *conţinuturi*, conţinutul figural îl reprezintă informaţia primită sub forma imaginilor (vizuale, auditive, kinestezice etc.) ; simbolic — informaţia oferită sub forma unor semne care, ele însele, nu au nici o semnificaţie (litere, numere) ; semantic — informaţia sub forma sensurilor pe care le au cuvintele. Ca *produse*, unităţile sînt cele mai mici elemente de informaţie ; clasele — seturi de unităţi grupate prin caracteristici comune ; relaţiile — raporturile dintre unităţi sau clase.

Chiar fără o analiză mai profundă, putem ajunge la concluzia că nu toate celulele acestui model sînt solicitate (sau participă) în acelaşi grad în procesul de învăţare şi de folosire a unei limbi străine.

Aşa cum pentru un cadru mai larg — al tipului de inteligenţă, concretă, abstractă sau socială — sînt specifice o serie de abilităţi, se poate conchide că şi pentru însuşirea unei limbi străine unele abilităţi au o importanţă deosebită.

Ca o primă aproximare am putea spune că, în cazul nostru, pe primul plan apar : cunoaşterea, memoria, gîndirea divergentă şi convergentă (ca operaţii) ; conţinuturile : figural, simbolic şi semantic ; produsele : unităţi, clase, relaţii şi sisteme.

Ca a doua aproximare, considerăm că s-ar impune să relevăm memoria şi gîndirea convergentă (operaţii), semantic şi figural (conţinuturi) şi toate cele patru produse menţionate mai sus.

Aceste aproximări sînt evident ipotetice şi se bazează pe o experienţă empirică ; ele pot oferi doar un punct de plecare în stabilirea fenomenului care ne interesează. Şi acest studiu s-ar putea desfăşura, după opinia noastră, în modul următor :

1. Studiul celular al abilităţilor bilingvilor formaţi în familie (tip A).

2. Studiul celular al abilităţilor bilingvilor formaţi în şcoală (tip B).

3. Dinamica evoluţiei factorilor intelectuali la bilingvii de tipul A.

4. Dinamica evoluţiei factorilor intelectuali la bilingvii de tipul B.

5. Studiul comparativ al secţiunilor sincronice (1, 2) şi diacronice (3, 4), cu relevarea factorilor de convergenţă.

6. În final, datele obţinute ar putea duce la elaborarea şi la validarea unei baterii complexe de teste cu caracter predictiv.

Desigur că fiecare dintre punctele sau momentele menţionate presupun angajarea în cercetare a unor importante colective de specialişti. Nici nu poate fi concepută o abordare individuală. Mai mult ca atît, chiar numai elaborarea unei *metodologii* pentru ansamblul cercetării reprezintă o problemă ce nu poate fi rezolvată decît de un colectiv bine pregătit. Cercetările menţionate la punctele 1—4 se pot desfăşura concomitent, ultimele două necesitînd însă o perioadă de timp mult mai mare.

[16] I. P. Guilford and R. Hoepfner. *Current summary of structure of intellect factors and suggested test*, Rep. psych. Lab. nr. 30 Los Angeles Univ. of Southern California, 1963.

Pentru înnoirea predării gramaticii

Prof. CONSTANTIN MARINESCU
Liceul „Mihai Viteazu" — București

La ultima sesiune a concursului de admitere în liceu — iunie 1971 — corectînd cele aproape o sută de lucrări scrise ale candidaților repartizați uneia dintre comisiile de la Liceul „Mihai Viteazul", București, am constatat că, la partea de gramatică, fusesem nevoit, la fiecare două rînduri, să-mi exprim nedumerirea prin mereu aceeași întrebare : „de ce ?", „de ce ?" Despre ce era vorba ?

Pentru prima oară — cel puțin în actualul regim de examene — Ministerul Învățămîntului venea cu un subiect de gramatică în care candidații erau puși, realmente, să judece, să explice fenomenul gramatical, nu doar să-l constate. Ani de-a rîndul, de fiecare dată se propunea o frază care urma să fie despărțită în propoziții, cu arătarea felului acestora, apoi cu o parte a textului subliniată, pentru analiza sintactico-morfologică a fiecărui cuvînt.

Ei bine, în locul arhiobișnuitei fraze după vechiul sistem șablonard, în care singura necunoscută era gradul de dificultate a textului propus, se venea cu un subiect neașteptat, derutant, deși formulat simplu, destul de clar : „copiați textul următor și explicați folosirea semnelor de punctuație și de ortografie". Textul era din lectura *Un om năcăjit* — manualul de clasa a VII-a — ca, de altfel, și problema teoretică propusă, care, deci, n-ar fi trebuit să provoace atîta stupoare.

Deruta a fost, însă, aproape generală. Trebuie să menționez că observațiile prezente privesc lucrările și de la celelalte două comisii ale liceului nostru. Semnificativ este faptul că din cei trei sute de candidați, aproape toți cu medii generale între 9 și 10 la școala generală, și numai cîțiva cu medii în jurul lui 8,50, nici unul nu a primit nota maximă, iar aceasta numai și numai din cauza lipsurilor de la gramatică.

Las la o parte faptul, totuși important, că doar cîteva lucrări au încercat o oarecare organizare a răspunsului, cu o partajare clară în : A — semne de punctuație ; B — semne de ortografie, dar reținpe acela că nici un candidat, nici chiar dintre aceia cu media generală zece, nu a recurs la considerații teoretice privind, bunăoară, deosebirile nete dintre cratima (liniuța de unire și de despărțire) ca semn de punctuație și celălalt semn de punctuație înrudit — linia de pauză, și dintre acestea și cratima ca semn de ortografie. Și cîte situații nu oferea textul propus pentru asemenea judecăți !...

În loc de a judeca și explica, lucrările, în imensa lor majoritate, se mărginesc să constate, să delimiteze fenomenul respectiv, să-l descrie ca atare : „liniuța arată că a căzut o vocală", că „cele două cuvinte („te-ai") se rostesc împreună" sau că „pronumele reflexiv se rostește împreună cu auxiliarul",... „adverbul de negație cu verbul" („n-au") etc., etc.

Cum am spus, de fiecare dată reveneam cu același inevitabil „de ce ?". De ce a căzut vocala respectivă și nu cealaltă, de ce se rostesc cele două cuvinte într-o silabă, de ce adjectivul posesiv devine formă conjunctă în situațiile date în text : „mămucă-ta", „tatu-tău", dar în alte situații : mioara mea, creionul meu, nu ? Cînd cratima e semn de punctuație și... de ce ?

Mărginindu-se numai la delimitarea, la constatarea și descrierea fenomenului gramatical respectiv, lucrările nu rezolvau problema dată. Pasul necesar spre explicarea fenomenului era, de fiecare dată, șovăitor, incomplet. La elevii cei mai buni. Încă o dată, de ce ?

Să nu mai ocolim răspunsul. Pentru că nici predarea tradițională a gramaticii nu i-a învățat să judece și să explice, să descompună cu migală fenomenul gramatical, să-i pătrundă articulațiile, să-i stabilească legile și apoi să-l reconstituie aplicînd și explicînd legile în procesul analizei, dar nici diferitele examene, concursuri etc. nu i-au solicitat în direcția aceasta, singura fecundă, pînă la concursul de admitere în liceu din 1971.

În ce măsură este pus elevul claselor V—VIII să judece și să încerce a explica, prin lecții utilizate curent în ma-

nualele respective, se poate uşor constata la simpla lor frunzărire. Iată, se propune subordonata subiectivă — ca să luăm un exemplu din capitolele mai dificile — plecîndu-se de la exemple de tipul : „cine se scoală de dimineaţă departe ajunge". Ce proces de judecată creatoare declanşează în mintea elevului un asemenea text echivalînd cu „mînăstire-ntr-un picior..." ?

Să stăm puţin în bancă, lîngă elevul nostru cel mai bun şi să-i urmărim „judecata". I se dă un exemplu cu două propoziţii. El ştie că orice frază trebuie să aibă „o principală". Află, de asemenea, că i se propune... subiectiva. Mai ştie, în sfîrşit, că orice subordonată este introdusă de o conjuncţie subordonatoare, pronume relativ sau adverb relativ. Atunci, textul de la care pleacă predarea lecţiei noi îi stîrneşte gîndirea, efortul de a căuta şi de a verifica, sau este numai un exerciţiu simplu, mecanic, de tipul „ghici ghicitoarea mea" ?

Cîte pagini şi cîte capitole în manualele existente de gramatică, atîtea exemple de acest soi se pot culege. Să nu exagerăm, însă. Eforturi, unele foarte serioase, cîteva chiar valoroase, se fac de multă vreme pentru a urni predarea gramaticii din acest impas.

Literatura de specialitate, de la *Gramatica Academiei R.S.R.* — ed. a II-a, 1963, încoace, cu lucrări variate, studii, cursuri practice, culegeri de texte şi exerciţii gramaticale, analize, etc., etc., toate mai mult sau mai puţin preţioase auxiliare ale manualelor, a ajuns, în ultimii ani, la o bogăţie impresionantă. Multe din aceste lucrări : *Analize gramaticale şi stilistice* de D. Draşoveanu-P. Dumitraşcu-M. Zdrenghea (1959), *Probleme de analiză a frazei* de A. Nicolescu (1969), *Culegere de texte literare pentru analize gramaticale* de V. Dron şi S. Gh. Constantinescu (1969), *Sintaxa limbii române* — curs practic — de V. Şerban (1970) au şi ajuns la ediţia a II-a — excepţie făcînd doar *Manualul preparator* de M. Dragomirescu (1968) şi *Culegerea de exerciţii gramaticale cu noţiuni de morfologie şi sintaxă* de Ştefania Popescu (1968), fapt care explică şi utilitatea lor şi interesul sporit pentru perfecţionarea predării.

★

O discuţie specială merită, însă, mai ales două lucrări mai recente, care reprezintă, una *Analize sintactice şi stilistice* de Sorin Stati şi Gh. Bulgăr (1970), o excelentă contribuţie teoretică în direcţia modernizării predării limbii române în şcoli şi în universităţi, cealaltă *Curs practic de analiză gramaticală — Introducere în metodica analizei gramaticale* de Valeriu Vlad, Voichiţa Vlad-Budoiu, Patriciu Ştirbu (Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970), un lăudabil efort în direcţia precizării metodei de analiză prin care să se ridice la un nivel superior întreaga muncă de predare, ambele străduindu-se cu o incontestabilă competenţă să utilizeze, în scopul urmărit, metode noi, termeni noi, mai adecvaţi, din lingvistica modernă, structuralistă, ambele folosind „tactica" cea mai înţeleaptă : încetăţenirea treptată, ponderată, a unor elemente de lingvistică modernă, consacrate de practica mai nouă a institutelor de cercetări.

Curs practic de analiză gramaticală propune un sistem de analiză gramaticală complex, însă de o unitate şi de o consecvenţă indiscutabile, prin care se urmăreşte stăruitor, migălos, tocmai pătrunderea, înţelegerea deplină a fenomenului gramatical, dezvoltarea continuă a capacităţii de a-l explica integral. Analiza gramaticală propusă şi utilizată în lucrare este o înaintare prudentă, pe etape, care utilizează procedeele cele mai felurite pentru a descompune raţional fenomenul cunoscîndu-i şi palpîndu-i legile şi apoi, cu ajutorul acestora, pentru a-l reface, explicîndu-l şi demonstrîndu-i arhitectura interioară.

Se elimină din capul locului preluarea mecanică, „înfulecarea" grăbită a noţiunilor fără firescul şi inexorabilul proces al masticaţiei judecăţii, memorizarea artificială este înlocuită cu efervescenţa creatoare a judecăţii, vechea analiză şablon, constatativă, descriptivă, devine acum o muncă ştiinţifică interesantă — uneori captivantă, cu voluptăţile, cu satisfacţiile ei superioare şi cu beneficii considerabile pentru consolidarea capacităţilor creatoare ale viitoarei personalităţi umane.

Cunoscuta dispută dintre cele două poziţii care se înfruntă de mai mulţi ani : exerciţii gramaticale cu texte confecţionate sau cu texte luate exclusiv din opere literare — fiecare cu avantajele sale — este tranşată ferm chiar de la început ; întregul studiu se dezvoltă pe baza poeziei *Mama* de George Coşbuc, înclinînd astfel, neîndoios, balanţa spre poziţia respectivă.

Dacă exerciţiul confecţionat ad-hoc are avantajul net al demonstraţiei integrale, căci „exemplul" implicat în textul res-

pectiv oferă, bineînțeles, toate elementele alcătuitoare ale fenomenului gramatical ce urmează a fi definit, ușurînd astfel efortul explicării în procesul de predare, caracterul de artificial nu poate fi înlăturat mai niciodată, iar cînd citim exemplele alcătuite de elevi ai mereu impresia apăsătoare că vorbim o altă limbă, searbădă, săracă, incoloră, de găsit numai în manualele școlare de gramatică.

Analiza pe textul luat din opera literară înaintează mai încet, exemplele nu sînt la îndemînă la fiecare pas, și cînd le întîlnim nu sînt limpezi și rotunde ca dincolo, dar operăm tot timpul pe viu, adîncim cunoașterea rațională a unei limbi care este și a noastră, a tuturor, însă la un grad superior de expresivitate, de plasticitate. Analiza gramaticală nu mai este un exercițiu artificial, în sine, ca o experiență de laborator, ci o muncă autentică, amplă, complexă, care atrage în modul cel mai firesc considerații privind „modul specific" în care scriitorul respectiv folosește limba întregului popor, fiindcă anumite situații gramaticale care se repetă reprezintă, de fapt, „particularitățile" limbii scriitorului respectiv ; or, identificarea acestora nu înseamnă altceva decît definirea „stilului" acelui scriitor.

Axioma aceasta este demonstrată limpede, exemplar, la nivelul înțelegerii elevului începător — ceea ce nu era de loc ușor — dar utilă și dascălului versat : „În poezia *Mama*, propozițiile apar reduse aproape numai la elementele esențiale : subiect și predicat. Determinările secundare sînt puține" (p. 105). Și după ce ni se desfășoară o statistică grăitoare, concluzia inevitabilă, prin care, însă, în modul cel mai simplu cu putință, analiza gramaticală trece spre analiza statistică : „explicarea e în caracterul liric al poeziei", concluzie întregită apoi mai departe cu constatarea că determinările ceva mai numeroase ale verbului sînt cerute de „vorbirea efectivă" a versurilor în care accentul exprimării cade pe „mișcarea" interioară, a sentimentelor.

Analiza stilistică este statornic implicată, nu se poate face, de fapt, analiză gramaticală în sine și pentru sine ; reproduc, cu satisfacție, o altă concluzie a studiului, la fel de firească : „complemente de scop, de cauză lipsesc din poezie. Faptul nu se surprinde, dat fiind caracterul liric al textului. Raportul cauzal apare, de obicei, în texte științifice" (p. 105).

Cînd se trece de la propoziție la frază, axioma : analiză gramaticală-analiză stilistică este și mai ușor de demonstrat ; la un moment dat, existența în textul coșbucian a unor subordonate, ca finala („ca să visezi de mine"), cauzala („căci gînduri te frămîntă"), condiționala („Să-l văd venind") nu contrazice afirmația făcută mai sus („unde apare *din cauză că*, de obicei, încetează poezia și începe domeniul științei"), căci observînd că „poetul a reușit să deie raporturilor logice o coloratură plină de afectivitate", autorii studiului ajung de la analiza gramaticală a textului la definirea stilului artistic : „Deci Coșbuc reușește să pună în serviciul poeziei pînă și cele mai reci raporturi logice, gramaticale (p. 197).

Legătura permanentă cu textul operei literare este pînă la urmă legătura cu viața ; limba nu poate fi ruptă de societate, de viața socială, nici chiar cînd o studiem, pentru că o studiem ca să o putem utiliza în toate împrejurările vieții omenești, cu eficacitate maximă.

Autorii studiului nu pierd nici un prilej pentru a face continui trimiteri la viață, la natură, la realitate : asociații, analogii, comparații cu fenomene, legi etc. Deosebit de interesant și în această privință mi se pare modul cum se explică cele trei raporturi posibile între propoziții în capitolul sugestiv intitulat : *Cele trei „stări de agregare" din vorbire*. În limbă raportul dintre propoziții poate fi : de izolare, de coordonare, de subordonare ; acestor trei „stări de agregare" din limbă le corespund alte „trei stări de agregare a materiei din natură : starea gazoasă, lichidă și solidă" (p. 110) și apoi comparația este amplu dezvoltată și justificată prin exemple ilustrative.

În sfîrșit, ceea ce de altfel era de neevitat, cînd textul respectiv din *Mama* nu este îndestulător pentru a învedera integral noțiunea respectivă, autorii aduc din alte opere literare exemplele cele mai limpezi.

O altă intervenție binevenită, tocmai pentru că este excelent demonstrată, nu doar teoretic, ci prin toată desfășurarea „faptică" a lucrării, deci cu atît mai convingătoare, este concluzia că analiza unui text începe cu analiza sintactică a propoziției și se prelungește, firesc, cu analiza morfologică. În limbaj didactic, aceasta duce la răsturnarea totală a raportului existent, practicat de mulți ani, impus de programa școlară și de manual, căci de la clasele cele mai mici pînă la cele mari predarea gramaticii se desfășoară în succesiunea cunoscută :

morfologia — sintaxa propoziției — sintaxa frazei.

O îndelungată practică la catedră m-a convins de multă vreme că succesiunea aceasta tradițională este artificială și constituie, neîndoios, una din sursele principale ale dificultăților care stînjenesc predarea, obligînd-o să procedeze, de multe ori, nelogic, de-a-ndoaselea. Substantivul X este subiectul propoziției pentru că se află în cazul nominativ sau ia forma acestui caz pentru că în propoziție are funcția de subiect? Cum e mai logic? Dar încă și mai artificial apare raportul acela tradițional în situații ca aceasta: ca să predăm categoria dificilă a verbului copulativ avem neapărat nevoie de categoria predicat nominal, fără de care copulația dintre subiect — nume predicativ — componentă definitorie a acestui verb — nu poate fi explicată cum trebuie.

Și atunci ne mai mirăm de ce la sintaxa frazei predarea subordonatei predicative este unul dintre capitolele cele mai dificile, cînd, dimpotrivă, ar trebui să fie unul dintre cele mai simple, căci, dacă elevul ar avea deplin clare noțiunile de predicat nominal și verb copulativ, ce-ar mai avea de învățat în plus peste transformarea numelui predicativ de lîngă un verb copulativ în subordonata respectivă?! Ar fi interesant de arătat cum, de asemenea, nu este posibil să predăm categoriile morfologice prepoziția și conjuncția — instrumente gramaticale utilizate în alcătuirea de propoziții și fraze — fără noțiuni de sintaxă!

Și atunci cum e mai bine? Nu poate fi decît un răspuns. Pe care îl impune și *Cursul practic* de față: să înceapă predarea gramaticii cu sintaxa propoziției și să continue cu morfologia. *Cursul practic* se desfășoară astfel: propoziția (definiție, părțile ei, raporturile dintre acestea, cuvintele de legătură), punerea în schemă a propoziției, etape în analiza propoziției, procedee de analiză a propoziției, exemple de punere în schemă a propoziției și apoi morfologia, ultimul capitol fiind sintaxa frazei. Una este, deci, studiul gramaticii, de la articolele cele mai modeste pînă la tratatul Academiei — în care ordinea capitolelor poate să rămînă cea consacrată — și cu totul alta este predarea gramaticii la clasele mici și mijlocii, unde transformarea predării acesteia în principal instrument de dinamizare și cultivare a gîndirii creatoare nu este posibilă dacă nu respectă firescul, logica, înaintarea treptată spre cea mai deplină înțelegere a fenomenului. Lecțiile unui manual nu sînt tot una cu capitolele unui tratat științific. Legile lecției țin de didactică și de metodică. Altfel rămînem în același impas din care *Curs practic de analiză* încearcă să ne smulgă, sugerînd calea, metoda, procedeele de a transforma analiza gramaticală în activitate creatoare, menită să ajute efectiv, considerabil, creșterea spirituală a elevilor, ca și îmbogățirea arsenalului metodic al dascălului.

Înaintarea treptată — formula „cucerim adevărul pas cu pas" (p. 142) ar fi trebuit să apară ca motto —, călăuzită de grija meticuloasă de a cuceri integral fiecare treaptă, de a nu lăsa, deci, în urmă nici cea mai ușoară umbră, stabilește etape ale analizei, de exemplu cele șapte etape în analiza frazei — „algoritmii analizei sintactice a frazelor" (p. 117), propune procedee felurite, cum ar fi la analiza propoziției: prin simple sublinieri, prin sublinieri și săgeți, în schemă cu textul intreg, în schemă circulară cu textul întreg (p. 12—17); sau la frază, după ce s-a precizat „aspectul matematic al punerii în schemă" p. 137), se propune, printre altele, „procedeul macaralei" (p. 144), fiecare procedeu însemnînd o întregire a celuilalt și toate un efort serios de depășire a șablonului și a preluării mecanice, uscate.

Cursul recurge, cîteodată, și la unele artificii bune pentru a stîrni interesul cel mai viu, asociind și convertind la o activitate austeră, gravă, unele disponibilități ludice ale vîrstei; astfel, după ce se stabilesc asemănările între prepoziții și conjuncții („cuvînt gol de înțeles", neflexibil, de legătură, simplu instrument gramatical), se trece la deosebirea lor mai întîi cu ajutorul formulei algebrice: a + b (prepoziția), a + a (conjuncția), cu numeroase exemple (p. 65—69). Iată și un artificiu: „prepoziția propriu-zisă se cunoaște după faptul că se rostește cu cuvîntul *mine* (în mine, la mine, lîngă mine, sub mine, peste mine etc.). Ușor de tot se stabilește apoi cînd cuvîntul *de* e prepoziție și cînd e conjuncție.

La fiecare categorie gramaticală metoda propusă și utilizată de *Curs* procedează în același mod:

— identificarea și definirea categoriei respective pornindu-se de la textul literar (*Mama*);

— descompunerea fenomenului, judecarea părților alcătuitoare, utilizarea repetată, insistentă, a aceluiași

neodihnit „de ce ?", „ce ne face să spunem astfel ?", „cum facem dovada ?". Un exemplu, dintre atîtea. Cuvîntul X este substantiv. De ce ? Dovada ?
— numele unui obiect ;
— se poate număra ;
— poate primi articol ;
— poate primi adjectiv.

Analiza stăruie, caută nodul, îl desface cu infinite precauţii, nu-l ocoleşte, cere dovezi şi pentru procese uşoare, evidente şi, după ce totul e deplin limpede, sfredelitorul „de ce ?" lasă locul sobrului, calmului „ce decurge de aci ?", „ce lege stabilim ?", ajungîndu-se la generalizarea concluziei teoretice.

Se pornise de la o afirmare teoretică simplă, *constatativă*. Aceasta a fost, în continuare, supusă analizei minuţioase, *verificării logice*, pentru a fi explicată şi apoi luată în stăpînire prin puterea judecăţii, dar, acum, ca valoare generală, ca adevăr obiectiv şi, ultima treaptă, revenită la afirmaţia teoretică, impusă de analiză, concluzie a verificării, analiza gramaticală o consacră prin exemple felurite aduse din alte texte literare.

De multe ori, pentru limpezirea totală a noţiunii se aduce în sprijin şi etimologia : „adjectivul nu e un cuvînt de sine stătător (ca substantivul). E ceva *adăogat*. E un satelit al substantivului. Cuvîntul românesc *adjectiv* vine din limba franceză, dar acolo vine din latinescul adjectivum (nomen) = ce se adaogă (la numele lucrurilor). Deci şi istoria cuvîntului *adjectiv* ne arată că adjectivul e un fel de umbră a substantivului. *Nu poate exista umbră de copac fără copac, nici adjectiv fără substantiv* (ori înlocuitorul său, pronumele)" (p. 35).

După cum se vede, partea cea mai consistentă a *Cursului* este aceea a explicaţiilor, a demonstraţiilor, a probelor. Pe această cale sînt iscodite şi lămurite capitolele cele mai anevoioase. Recomand ca modele de limpezime a explicaţiei capitolele privind pronumele personal — posesiv, reflexiv (p. 40—42) — sau capitolul, cel mai spinos astăzi, al diatezei reflexive (falsa conjugare reflexivă, verbe incidental reflexive, propriu-zise etc.) — p. 54—58. Mai ales aci, *Cursul* obţine una din biruinţele sale cele mai frumoase.

Avem de-a face, neîndoios, cu o contribuţie valoroasă la acţiunea masivă, pornită la noi de cîţiva ani, pentru înnoirea predării gramaticii, pentru care autorii ei merită toată recunoştinţa şi încurajarea noastră. Aşteptăm, cu firească nerăbdare, cel de al doilea volum anunţat al *Cursului*.

Revistele şcolare

O tradiţie întinerită

Prof. NICOLAE SAFTU

Revistele şcolare, redactate de elevii liceelor şi ai multor şcoli generale, au devenit în ultimii ani o prezenţă familiară în lumea învăţămîntului nostru.

Primele reviste şcolare apar la noi în jurul lui 1900, iar de-a lungul timpului numărul lor a crescut simţitor. Ministerul Învăţămîntului şi C.C. al U.T.C. au organizat în 1968 un concurs pe ţară al revistelor şcolare, cum şi o tabără de instruire pentru redactorii lor, în vara lui 1971.

Vechile noastre reviste şcolare — e vorba de cele redactate de elevii înşişi — aveau un caracter pregnant literar, conţinînd uneori şi un supliment ştiinţific. În anii din urmă, un asemenea cadru a devenit prea strîmt pentru manifestarea problemelor, frămîntărilor şi aspiraţiilor tineretului nostru şcolar. În condiţiile de azi, aceste reviste militează pentru formarea conştiinţei politice a tineretului încă de pe băncile şcolii. „Educaţia — spunea tovarăşul Mircea Maliţa la Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971 — priveşte toţi factorii prin care se exercită ea, sau care o pot înrîuri, de la cărţi la televiziune, la distracţii şi sporturi".

Periodicele școlare oferă acum elevilor posibilitatea de a-și realiza aptitudinile, le stimulează spiritul critic, vor să fie o tribună de dezbatere a preocupărilor specifice și relevă pe bunii organizatori. Faptul că opiniile nu rămîn simple vorbe ce se pierd, ci văd lumina tiparului, mărește răspunderea față de cuvînt, stimulează probitatea științifică și exprimarea aleasă. Revista școlară are desigur numai o circulație internă, dar ea nu e un simplu joc, ci îmbracă haina unei manifestări serioase, în cadrul căreia colaboratorii trăiesc cu toată ființa lor importanța cuvîntului scris sub care apare și numele lor, adesea pentru prima oară.

*

Inițiativa editării unei reviste pornește de la elevi. O clasă, un grup, biroul U.T.C., cercul literar sau științific face primii pași. Sînt cazuri, cum este acela al revistei „Mugurul", editată de Liceul Mihai Viteazul din București, în care revista este o expresie a activității cercurilor cu elevii. Procedeul asigură calitatea materialelor și lărgește baza de participare, dar nu poate fi folosit decît de marile unități școlare, cu elevi numeroși.

Revista „2000" a Liceului nr. 21 din București este opera unui comitet de 10—15 redactori, care au strîns în jurul lor un cerc larg de colaboratori. Dificultatea obținerii materialelor este compensată de marea variație și de împrospătarea de la un număr la altul. Cea mai bună soluție, cel puțin pentru licee, este aceea ca revista să aibă la bază lucrările cîtorva cercuri permanente, dar, avînd o redacție proprie, să rămînă deschisă tuturor inițiativelor și colaborărilor, pe orice cale ar veni ele.

Cît privește conducerea propriu-zisă, și aceasta este foarte important, trebuie preconizat că revista este nu numai pentru elevi, ci și *condusă de elevi*. Un grup de 7—10 redactori alcătuiesc comitetul în următoarea formație : un redactor șef, un adjunct, secretarul de redacție, redactorul tehnic și 5—6 redactori pe rubrici permanente (știință, literatură, viața școlii etc.).

Cît despre profesorii îndrumători (1—3), ei păstrează desigur răspunderea, avînd rolul de a tempera excesele și de a verifica exactitatea materialelor de publicat. Entuziasmul și ideile nu lipsesc niciodată, dar profesorul îndrumător trebuie să-i convingă pe tineri că revista este o activitate de mare răspundere, necesitînd o muncă regulată și ritmică și asemănîndu-se prin seriozitate cu școala însăși.

Din numărul mare de reviste școlare care apar acum în țara noastră, puține au un caracter special — numai literar sau numai științific. Cele mai multe au un conținut variat, din care nu lipsesc rubricile permanente : literatură, știință, din viața școlii (U.T.C. și pionieri), probleme de actualitate, folclor local, cronici, revista revistelor școlare, jocuri, umor și poșta redacției. Mai apar articole festive, știri sportive și culturale. Am întîlnit chiar benzi ilustrate (gen comics), dar cele mai multe neizbutite, simple adaptări („Pagini de ucenicie", Beiuș).

Materialele de beletristică — poezii, schițe, eseuri, scenete — sînt de obicei selecționate în cenaclul literar al școlii sau le primește direct redacția. Aici are loc dificila acțiune de triere în funcție de valoarea textelor și de... dimensiunea lor. Oricît ar fi de valoros un text, nu poate depăși două pagini de revistă, iar formula cu „va urma" nu este recomandabilă la o periodicitate de 2—4 numere pe an.

Rubrica „știință", prezentă la cele mai multe reviste școlare, cuprinde discuții teoretice, probleme de rezolvat, experiențe, noutăți, figuri de savanți, aniversări de mari evenimente, rubrica „știați că...", ba chiar și umor științific, alături de încercări de filosofia științei. Dificultatea provine aici din faptul că elevii nu pot emite încă pretenții de originalitate și de aceea mulți reproduc, compilează sau transcriu pur și simplu. Aici intervine rolul profesorului îndrumător, care trebuie să impună obligația unei contribuții personale, oricît de mică ar fi ea, alături de exactitate și corectitudine.

„Din viața școlii" este — sau ar trebui să fie — rubrica cu cei mai mulți cititori. Aici apar : excursiile școlare, concursurile de tot felul cu cîștigătorii lor (chiar cu fotografii), viața cercurilor, năravuri vechi și noi, inițiative frumoase. Parcurgînd paginile revistelor în curs de apariție, trebuie să remarcăm că cele mai multe acordă prea puțin spațiu acestor activități sau se limitează la aspectul festiv, neglijînd critica, lucru cu atît mai nefiresc cu cît școlarii au un deosebit spirit de observație și *predilecție pentru satiră*. Formarea unui grup de reporteri prezenți

peste tot și gata oricînd să relateze evenimentele școlii dă revistei nerv, actualitate și interes, ca să nu mai vorbim de valoarea educativă a criticii.

La fel este cu dezbaterea problemelor de actualitate. La vîrsta marilor întrebări, revista elevilor nu poate ocoli frămîntările lor specifice. Articole ca: *Ți-ai putea dedica viața unui singur ideal?, Unde se află fericirea? Ce înseamnă a fi comunist? Liceul și facultatea, Idealul vieții mele, În căutarea timpului (nostru) pierdut, Maturitate, În frunte U.T.C.-iștii* și altele sînt articole în care tinerii se întreabă, răspund și iau atitudine.

Ar fi bine ca asemenea materiale, notă distinctivă a publicisticii școlare actuale, să fie mai numeroase și mai variate. Chiar dacă acum ele reprezintă numai un început, importanța unor astfel de discuții limpezi și sincere apropie revista școlară de adevărata ei menire, contribuind să realizeze „o unitate organică între cunoștințe, deprinderi, idei și acțiune, cimentate toate de înaltele valori ale comunismului" (Mircea Maliță).

Cronicile, culegerea de folclor local, umorul, sînt relativ ușor de realizat. Ne vom opri asupra a două rubrici de mare interes și relativă dificultate — „Revista revistelor" și „Poșta redacției". Schimbul de experiență între reviste, atitudinea critică, mergînd pînă la polemică literară, ieșirea din cadrul închis al propriei școli sînt cultivate prin recenzia atentă a cît mai multe reviste similare. Publicația „2000" a liceului unde predă semnatarul acestor rînduri a cîștigat un valoros premiu I pe țară, între altele, tocmai pentru că a știut să învețe din calitățile și lipsurile celorlalte reviste pe care le recenzează cu regularitate.

„Poșta redacției" nu este o simplă încheiere a reviste. Aici trebuie să se răspundă cu atenție, bunăvoință și competență absolut tuturor celor care au trimis ceva redacției. Tonul poate fi colegial, savant, patetic sau umoristic, dar nu trebuie să uităm că orice cuvînt scris este expresia unui suflet de copil și stîngăcia începutului ascunde poate pe viitorul creator. Dacă unui elev i se răspunde: „Poate ai vrut să ne pedepsești trimițîndu-ne versurile tale cu totul și cu totul perimate, ba chiar ridicole..." — cum face o revistă ardeleană — putem fi siguri că am pierdut un colaborator și am descurajat pe mulți alții.

Privită în general, valoarea unei reviste școlare este determinată nu numai de talentul și de pregătirea științifică a colaboratorilor, ci și de actualitatea materialelor, de legătura lor directă cu școala respectivă și cu preocupările reale ale elevilor ei.

Dar de la intenție și pînă la realizare, adică pînă la tipar, e o cale lungă și adesea întortochiată. În principiu, toți elevii vor să scrie, dar unii nu o fac din timiditate, iar alții pentru că nu știu cum. De aceea, trebuie folosite toate căile accesibile pentru a-i face să-și trimită „operele" la redacție: caseta din holul școlii, colectarea prin corespondentul pe clasă, colectarea prin diriginți sau profesori de specialitate, prin cercurile de elevi, sau chiar solicitarea directă.

O parte din articole sînt desigur neprevăzute și vor fi acceptate sau nu după valoarea lor, dar revista își are și ea problemele, țelurile și interesele ei care presupun articole comandate. Dacă, de pildă, numărul în curs de pregătire are în centru *orientarea profesională, școala și viața* sau *tradiție și actualitate*, vor fi preferate și cerute anumite materiale. Aici este rolul membrilor permanenți ai redacției și al profesorilor îndrumători, iar fiecare număr de revistă va căpăta unitate, aș zice chiar personalitate.

Colaboratorii trebuie deprinși cu respectarea cerințelor legitime ale tuturor redactorilor: să scrie scurt, perfect inteligibil, pe o singură față a hîrtiei, fără greșeli de gramatică și să-și pună totdeauna numele. Desenele vor fi clare, executate numai în tuș pe hîrtie specială și, dacă se poate, în dimensiunea ce urmează s-o aibă în revistă. Pentru fotografii se va aprecia originalitatea, caracterul ilustrativ, dar și claritatea, în condițiile grafice ale revistei. Toate acestea sînt desigur numai detalii, dar să nu uităm că revista este și o școală pentru viitoarea activitate publicistică a elevilor de astăzi.

*

După ce materialul redacțional este gata, bătut la mașină, corectat și revăzut, unele redacții trimit materialul la tipografia cu care au contract, lăsîndu-i acesteia sau unor părinți binevoitori sarcina paginației. Altele și-o alcătuiesc singure, luptînd cu lipsa de experiență sau cu opoziția tipografiei. Dar ce pasionantă este această a doua cale!

Pentru mai multă eficiență, tehnoredactarea se va face de către elevi, sub îndrumarea unui ziarist de profesie — părinte — sau a unui delegat al tipografiei. Succesul este garantat atunci cînd elevii redactori efectuează munca practică productivă în atelierele tipografiei, deprinzînd culegerea, paginația și tipărirea pe propria lor revistă. Tot aici vor face și corectarea — cineva trebuie să-i învețe cum se corectează în șpalt — apoi profesorul va face o suprarevizie, deoarece corectarea asigură obrazul revistei.

După ultima corectură în pagină urmează cîteva zile de liniște, dar și de așteptare înfrigurată. Apoi, marele eveniment : a sosit revista !

Curiozitatea unora este amplificată de cei nerăbdători să-și vadă numele tipărit. Această ocazie nu trebuie s-o scape nici un profesor sau diriginte care are, cu fiecare număr nou, un excelent prilej de discuție și de educație. La orele de dirigenție, la cercuri și la adunările U.T.C. sau în detașamentele de pionieri, revista poate deveni obiectul unei analize pline de interes, pentru că revista oglindește școala însăși.

La unele școli, difuzarea se face plătindu-se pe loc, la altele pe bază de liste, cu achitarea ulterioară. Chiar și abonamentul este bun, căci el creează obligații. Cum, în fond, prețul fiecărui număr este destul de modest, accentul se pune pe caracterul educativ al difuzării și nu pe înlesnirea achitării costului.

O revistă școlară serioasă nu vrea să trăiască din subvenții. Ea trebuie să fie suficient de ieftină ca s-o cumpere toți, dar trebuie să-și scoată cheltuielile, să trăiască prin propriile ei puteri.

Un număr nou e gata. „Vlăstarul", „Tulnice din Zarand", „Poteci", „Fire de tort", „2000", „Aripi", „Pagini de ucenicie", „Ecoul", „Adolescența", „Țara visurilor noastre", Meridiane tinerești", „Funigei" sau „Aspirații".

Revista a fost difuzată și totuși mai este ceva de făcut. Redacția convoacă o adunare lărgită, la care invită conducerea școlii, biroul U.T.C., profesori și un număr de cititori, pentru a discuta ultima apariție. Părțile bune și rele ies acum la iveală. Redactorii privesc toate acestea cu seriozitate, pentru că este vorba de munca lor, de cele mai multe ori de prima lor manifestare în public.

Revista a izvorît din entuziasm. S-a continuat și se menține prin muncă organizată. Pentru că tinerii nu duc lipsă de primul, profesorii trebuie să se îngrijească mai ales de a doua. Nu e ușor. Descurajarea vine adesea după bucuria primelor succese. Un fapt este sigur : numărul revistelor școlare sporește mereu și calitatea lor de asemenea. Înseamnă că în lumea școlii aceste publicații răspund unei necesități obiective.

Tipuri de compunere la lecțiile de literatură

Lector univ. ION CÎRLAN

În cadrul studiului literaturii la clasele școlii generale și în cele liceale, se practică o mare varietate de compuneri : analize literare, caracterizări de personaje, sinteze literare, compuneri după tablouri, compuneri libere. În afară de acestea, există unele tipuri mai puțin cunoscute, mai rar întîlnite. Despre unele din acestea ne vom ocupa în articolul de față.

1). Ca orice activitate, și analiza literară trebuie pregătită. De aci necesitatea unui moment în lecție, *activitatea pregătitoare*, care are drept scop crearea unui climat favorabil studiului literaturii, atît afectiv, captînd atenția și interesul elevilor, cît și intelectual, prin dezbaterea unor probleme ce vor servi la o mai bună înțelegere a conținutului artistic al operei analizate. În clasele mai mari, se organizează lecții introductive despre viața și activitatea scriitorilor, sau despre condițiile social-politice ale epocii. Uneori se întîlnește *compoziția despre biografia scriitorului*. Experiența didactică și valorile educative din viața și activitatea scriitorilor noștri mari ne-au dus la concluzia că

acest fel de compoziţie este necesară. O asemenea compoziţie nu trebuie însă înţeleasă mecanic, limitată la o reproducere pur şi simplu a biografiei scriitorului, aşa cum este în manual sau cum a prezentat-o profesorul. Fructuoase sînt numai acele compoziţii care operează o selecţie în mulţimea de date informative, oprindu-se în special asupra acelora care conturează mai cu precizie imaginea clară, luminoasă, impresionantă şi profund educativă a scriitorului. Aşa, spre exemplu, se vor selecta pentru o asemenea lucrare: prietenia cu Vasile Porojan, dragostea pentru literatura populară, lupta pentru Unire — la Vasile Alecsandri; dragostea nețărmurită pentru popor şi lupta revoluţionară a lui N. Bălcescu; setea de a cunoaşte, situaţia materială precară, prietenia cu Ion Creangă — la M. Eminescu; cunoaşterea profundă a istoriei Moldovei şi a folosirii ei intense în numeroase opere de înaltă valoare artistică, originea ţărănească şi admiraţia faţă de ţărănime, democratismul consecvent, deosebita dragoste faţă de copii — la M. Sadoveanu. Iată, în continuare, cîteva exemple de asemenea teme:

— Humuleştii, leagăn al copilăriei lui Creangă.

— Bojdeuca lui I. Creangă (descriere).

— Descrierea momentelor principale din *itinerarul* vieţii unui scriitor.

— O prietenie adevărată: Creangă — Eminescu.

— Viaţa lui N. Bălcescu, exemplu de adevărat patriotism.

— Raporturile lui I. L. Caragiale cu societatea vremii.

— M. Sadoveanu, prieten al copiilor.

Astfel de teme se pot dezvolta în orice clasă, variind numai amploarea, profunzimea şi forma literară. Orice moment din viaţa vreunui scriitor s-ar trata, nu se va uita niciodată ca personalitatea lui să fie privită în perspectivă istorică, adică integrînd-o mereu în epoca în care a trăit, dar raportînd-o la epoca noastră socialistă. Într-o asemenea lucrare se face apel la unele mărturisiri proprii ale scriitorului şi la amintirile celor care l-au cunoscut. Nu vor lipsi nici unele referiri la opera sa, dar elementul principal rămîne cel biografic.

Iată ca exemplu schiţa compoziţiei *Humuleşti, leagănul copilăriei lui I. Creangă.*

I. Introducere: Dragostea de locul natal, manifestare a patriotismului adevărat — „Dragu-mi era satul..."

II. Cuprins: — Humuleştii, sat de munte caracteristic Moldovei de nord.

— Fixarea locului geografic.

— Descrierea împrejurimilor.

— Descrierea satului, aşa cum arăta atunci.

— Descrierea făcută de autorul însuşi.

— Descrierea făcută de biografii lui Creangă (G. Călinescu).

— Locuitorii din Humuleşti:

— ocupaţii — starea materială şi culturală,

— trăsături psihologice.

— Humuleştii astăzi: noua viaţă înfloritoare.

III. Încheiere: Ce am simţit cînd am descris satul marelui scriitor: admiraţie profundă faţă de marele povestitor, dragoste nemărginită faţă de satele noastre şi de locuitorii lor, dorinţa de a face o excursie la Humuleşti.

Desigur, o asemenea compoziţie se va efectua în condiţii optime cînd elevii au cunoscut direct leagănul copilăriei marelui scriitor.

2) O formă de activitate pregătitoare, rar folosită, este *compunerea introductivă*, adică atunci cînd înainte de lectura şi analiza unei anumite bucăţi literare elevii întocmesc o compunere asemănătoare ca temă cu bucata respectivă. O asemenea compunere este posibilă numai în legătură cu operele ce descriu aspecte foarte apropiate de experienţa de viaţă a elevilor. Este vorba de compuneri din grupa celor elaborate pe baza observaţiilor şi impresiilor elevilor în legătură cu mediul înconjurător. Astfel, înainte de analiza bucăţii *Domnu Trandafir*, elevii ar putea întocmi o compunere *Întîmplări sau amintiri despre învăţătorul meu* sau *Ce m-a impresionat mai mult din viaţa de elev în clasele I—IV*. Înaintea analizei pastelului *Iarna* de V. Alecsandri, este posibilă o compunere-descriere *Iarna*. Tot aşa se pretează la astfel de compoziţii fragmentele din *Amintirile lui Creangă*.

Care sînt consecinţele unei asemenea compoziţii şi cum se operează cu ea? Constituind un element pregătitor, ea va forma punctul de plecare în studiul bucăţii de care se leagă, fiind posibilă o comparaţie între unele dintre cele mai reuşite compoziţii ale elevilor şi opera respectivă, iar ca o consecinţă necesitatea de a scrie din nou compoziţia, folosind de astă dată experienţa însuşită din studiul bucăţii ce formează obiectul lecţiei de lectură. Compunerile de acest fel de obicei sînt scurte, mai puţin pregătite decît altele, fără plan de idei

principale și se lucrează de cele mai multe ori ca activitate independentă acasă. Includerea unor asemenea compoziții în preocupările profesorilor trebuie legată de faptul că anumite bucăți de lectură au un conținut asemănător cu numeroasele impresii pe care elevii le-au primit de la natură sau din viață. În exemplele date aici, desigur, fiecare elev a făcut clasele I—IV și deci are suficiente amintiri încă destul de proaspete despre acești ani de școală, fiecare elev a fost impresionat de fenomenele naturii : o zi de iarnă geroasă, o furtună, o zi cu căldură înăbușitoare vara etc. Scopul acestor compoziții va fi în primul rînd reactualizarea unor impresii ale elevilor, similare sau apropiate cu cele exprimate în bucata ce urmează să fie analizată. Acesta fiind scopul principal, nu se va insista asupra tuturor elementelor compoziției. De altfel, trebuie observat că dacă asemenea compoziții se practică rar, în schimb, de cele mai multe ori, ca element pregătitor asistăm la conversații care au în fond aceeași tematică, dar acestea deseori sînt formale. Este, de aceea, necesar să se varieze munca.

3) Pentru antrenarea elevilor în analiza literară și pentru a-i deprinde cu munca independentă, uneori se practică și următorul procedeu : predînd un anumit scriitor, analizînd o anumită operă, profesorul nu tratează de loc unele probleme, sau numai le menționează, cerînd apoi elevilor să expună ei aceste probleme sub formă de compoziție. Spre exemplu [1], la capitolul Creangă, analizînd basmul *Harap Alb*, după ce s-a arătat geneza basmului, tema, momentele subiectului, ideea, s-a amintit numai despre compoziția basmului, personaje, elemente fantastice și elemente realiste și a urmat imediat în cadrul lecției scrierea unei compoziții cu titlul *Îmbinarea elementelor fantastice cu cele realiste în basmul lui Ion Creangă*, aceasta ocupînd aproape jumătate de oră. La sfîrșitul lecției, s-au citit cîteva lucrări, aducîndu-se completări ; la lecția următoare, *Amintiri din copilărie*, s-a procedat la fel : după ce s-a făcut o analiză parțială a operei (geneza și conținutul) și s-au reamintit oral noțiunile de teorie literară despre caracterul popular, național și realist, elevii au scris compoziția *În ce constă caracterul popular, național și realist al Amintirilor*, iar în ultima parte a lecției s-au citit cîteva lucrări. La lecția despre măiestria artistică a prozatorului în *Amintiri din copilărie*, s-a alcătuit la începutul lecției planul compoziției, apoi elevii au dezvoltat această temă în clasă. Așadar, avem de-a face în fond cu niște compoziții de analiză literară efectuate în clasă, în cadrul orei de analiză și sub directa supraveghere a profesorului. Fiind elemente componente ale lecțiilor de analiză literară, deci ale unor lecții-comunicare de noi cunoștințe, ele s-ar putea numai *compoziții — însușire de noi cunoștințe*, căci scopul acestei forme de muncă independentă tocmai acesta este — ca prin efort personal elevii să descopere și să-și însușească unele cunoștințe noi. Procedeul rămîne, însă, o experiență greu de realizat la alți scriitori. Deși procedeul aduce, e drept, o varietate în muncă, fărîmițează însă caracterul unitar al lecției de analiză, obligă elevii să elaboreze rapid și succint compozițiile, timpul fiind scurt, ceea ce duce prin natura firească a situației la o oarecare superficialitate în tratare și la scăparea unor elemente esențiale asupra cărora profesorul trebuie să insiste la citirea lucrărilor. De aceea, asemenea compoziții-transmitere de noi cunoștințe, în chiar mijlocul orei de analiză literară, credem că nu se vor generaliza. E mai firesc ca în orele respective să se efectueze analiza în întregime, dar folosind conversația pe baza textului, deci cu participarea intensă a clasei, iar în final — dacă rămîne timp — sau cel mai bine acasă, elevii să dezvolte temele respective. Acest fel de compoziții, pe care le-am numit cu un termen muzical „compoziții intermezzo", pentru că se execută în interiorul unui capitol, sînt posibile numai la clasele mari.

4) Pentru îmbogățirea continuă a vocabularului elevilor, pentru a introduce în vocabularul lor activ cuvintele noi, se pot organiza, în afară de alte activități, și *compoziții lexicale* (care pot fi strîns legate de compozițiile cu temă gramaticală). Iată cîteva exemple :

— Scrieți o compunere despre viața nouă a țărănimii cooperativizate, folosind cuvintele noi învățate din diferite bucăți de lectură (a uimi, șantier, colină, imagine, ritm, tribună, terasă, decizie, edilitar etc.) ;

— Descrieți bojdeuca lui Ion Creangă folosindu-vă de cuvintele : muzeu, umilit, puhoi, genial, scund, bîrne, cari,

[1] Vistian Goia : *Probleme de muncă independentă folosite la lecțiile de istoria literaturii*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1965.

etapă, pleşuv, cerdac, copleşitor, silnic, şubă, exil, reconfort).

— Faceţi portretul lui Goe din schiţa lui I. L. Caragiale prin cuvintele : importă, hatîr, urbe, impacient, marinar, pamblică, procopsit, cupeu, pasager, centru de gravitate, beret, humor, compartiment, captiv, manivelă.

— Cuprindeţi într-o scurtă compoziţie imaginea actuală a patriei socialiste folosindu-vă de cuvintele : strajă, măreţie, a contempla, admirator, creator, generos, făgaş, a vibra, grandios, fantastic, fantezie, uimire, a evoca, triumfător, din bucata *Pe Bistriţa şi pe Trotuş* de Geo Bogza.

Astfel de compoziţii pot fi efectuate în aceeaşi oră cu analiza bucăţii, deci ca *element de fixare*, sau ca temă independentă acasă, ca *element de repetare-recapitulare* a bucăţii. De la caz la caz, în clasă, elevii folosesc sau nu manualul. În ultimul exemplu, folosirea cărţii poate ajuta elevii, ei înţelegînd treptat că într-o compoziţie, în literatură în general, nimic nu se poate construi, nici o imagine artistică nu-i posibilă fără cuvinte frumoase, căci cuvîntul este materialul de construcţie al oricărei imagini, este un material unic şi de neînlocuit ; fără cuvînt, fără limbă, nu există literatură.

5) Legate de analiza formei operei literare şi de compoziţiile care analizează toate elementele de măiestrie artistică dintr-o operă oarecare sau din întreaga operă a unui scriitor sînt scurtele *compoziţii-exerciţii* privind limba şi stilul operelor analizate :

— Povestiţi o vizită la o cooperativă agricolă de producţie folosind cît mai multe cuvinte şi expresii din domeniul agricol. Subliniaţi-le în textul lucrării.

— Imaginaţi-vă că sîntem de prin părţile Humuleştilor. Scrieţi o întîmplare din viaţa voastră folosind cuvinte caracteristice în acele locuri, aşa cum le-a folosit Creangă. Subliniaţi-le în text, iar marginal arătaţi ce înseamnă.

— Alegeţi cinci cuvinte din industrie şi folosiţi-le într-o povestire scurtă despre o vizită făcută într-o uzină ;

— Determinaţi epitetele şi comparaţiile din bucata *Pe plaiurile Bisocei* de Al. Odobescu şi motivaţi rolul lor în descrierea tabloului din natură.

— Alegeţi cinci expresii frumoase din scena bătăliei dintre români şi turci descrisă de M. Eminescu în Scrisoarea a III-a şi explicaţi cu ce scop le-a folosit poetul.

Astfel de compoziţii-exerciţii, efectuate în clasă sau acasă, totdeauna ca element de fixare şi de repetare, ajută la adîncirea cunoaşterii conţinutului tematic şi expresiv al operelor analizate, contribuie la dezvoltarea exprimării elevilor, introducînd în vocabularul lor activ o serie de cuvinte şi expresii frumoase, îi deprind cu analiza limbii şi a stilului operelor literare, realizează o strînsă legătură între lecţiile de literatură şi cele de gramatică. Şi acestea sînt, bineînţeles, deseori, tot compoziţii lexicale amintite puţin mai înainte.

6) În afară de analiza operelor literare întregi sau a fragmentelor aşa cum sînt date în manuale, utile şi interesante sînt compoziţiile în care se analizează, se explică sau se interpretează un mic fragment bogat în sensuri tematice şi expresive. Acestea sînt nişte *compoziţii-miniaturi* (uneori numai de una-două pagini) şi au drept scop deprinderea elevilor cu analiza literară completă pe fragmente — deseori fragmentul propus pentru o atare compoziţie fiind egal cu o unitate logică de la analiza bucăţii pe fragmente. Ele sînt operative, economisesc timp şi pregătesc elevii pentru analizele literare ale operelor întregi. Iată cîteva exemple, unele existente sub o formă oarecare şi în manuale :

— Explicaţi versurile :

„Ca să-mi fac sfînta dreptate
Cu cea ghioagă de pe spate,
Să-mi aleg judecători
Cei stejari nestrîmbători."

(Cîntecul răzeşului)

— Analizaţi ultimele zece versuri din poemul *Dan, căpitan de plai* — supremul gest patriotic al lui Dan, jertfa sa şi comentariul hanului tătarilor în faţa acestui dureros, dar măreţ tablou.

— Interpretaţi înţelesul fragmentului în care personajele din schiţa *Domnul Goe* pronunţă cuvîntul marinar în trei feluri : marinel, marinal, mariner.

7) În grupa compoziţiilor de analiză literară fragmentară trebuie încadrate şi *compoziţiile-întrebări*, existente în unele manuale sub formă de *exerciţii de vorbire*. Răspunsul la aceste întrebări se formulează de obicei oral, dar el poate fi dat şi în scris, formînd adevărate mici compoziţii. Iată cîteva sugestii :

— Povestiţi cum salvează Prîslea pe cele trei fete de împărat (basmul *Prîslea cel voinic şi merele de aur*).

— Descrieți regiunea Oltenia așa cum arată astăzi (la bucata *Oltenia de azi* de Traian Coșovei).

— Explicați ce îi determină pe plăieșii din *Sobieski și românii* să lupte cu atîta vitejie.

— Descrieți calitățile poporului român, așa cum sînt întruchipate în eroul Toma Alimoș.

— Cum vă explicați titlul bucății *Un om năcăjit* de M. Sadoveanu ?

— Explicați cauzele înfrîngerii țăranilor din *Răscoala* de Liviu Rebreanu.

— Recitiți finalul comediei *O scrisoare pierdută* și interpretați-i semnificația.

În unele materiale metodice se vorbește despre *compuneri-raționament*, care cer elevilor să raționeze asupra unor fapte literare (în ce constă vinovăția lui Ion, eroul principal din romanul lui L. Rebreanu), cum și *compuneri-anchete* cu scopul de a interpreta unele fragmente sau citate ; Comentați afirmația lui Filip : „Eu nu-s boier, sînt muncitor" (*Uzina vie* de Al. Sahia).

8) În afară de compozițiile propriuzise, pentru dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă și frumoasă, în lecții speciale sau ca aplicații în urma studierii unor anumite bucăți se pot organiza *exerciții stilistice*, similare cu exercițiile gramaticale.

Am relatat în aceste rînduri despre cîteva tipuri de compoziții și de exerciții scrise la studiul literaturii, mai puțin practicate în școlile noastre. Folosirea lor dovedește ingeniozitate și originalitate în muncă. Includerea unor asemenea activități mai puțin obișnuite în activitatea didactică cred că are darul de a scoate pe profesori din rutina și inerția care se instalează uneori în munca unora, care folosesc mereu aceleași și aceleași forme de activitate ce sufocă lecțiile și scad interesul elevilor.

Integrarea socială a delincvenților minori

ORTANSA BREZEANU
Directoare a I.S.R.M., București

Institutul special de reeducare de minore din București este organizat și funcționează asemănător unui grup școlar cu internat, avînd școală generală cu clase de la I la X, cursuri de zi, serale și fără frecvență pentru clasele V—VIII *.

Avînd în vedere rolul pe care îl are munca în procesul de reeducare, precum și pregătirea profesională, calificarea, care constituie un scop și un mijloc de restructurare a personalității, în ultimii ani accentul s-a pus pe găsirea unor noi meserii, care să asigure un drum mai ușor spre integrarea socială.

Astfel, de la două meserii existente la începutul anului de învățămînt 1969/1970, respectiv școala profesională de croitorie și școala profesională de menaj de 2 ani și calificarea în aceste meserii pe locul de muncă, la ora actuală avem, pe lîngă acestea : școala profesională cu durata de 2 ani legătorie, școala profesională cu durata de 1 an laborante medicale, o clasă, începînd din acest an, pregătită direct în fabrica de confecții București în meseria de tricoteze și, în cooperare cu UCECOM, s-a organizat în cadrul institutului o meserie nouă, aceea de țesătoare de covoare plușate.

Minorele internate, în cea mai mare parte, posedă capacități normale de asimilare și au posibilități receptive, lucru ce denotă că rămînerea lor în urmă se datorează inactivității funcțiilor intelectuale și nu lipsei acestora. Reușita procesului de recuperare și de pregătire

* În institutele noastre sînt internați minori între 14—18 ani, care au săvîrșit infracțiuni și față de care instanțele de judecată au luat o hotărîre definitivă. Legea prevede atît posibilitatea externării înainte de majorat, cît și prelungirea duratei internării (cu cel mult 2 ani), în funcție de gradul de condiționabilitate (educabilitate) și de condițiile din familia minorului.

pentru o integrare socială corespunzătoare este condiționată de o serie de caracteristici impuse procesului de reeducare de însești particularitățile pe care le prezintă minorele la internare. Astfel, perioada internării fiind limitată în cadru strict legal, toată acțiunea de reeducare are în vedere acest lucru (vîrsta medie la internare depășește 16 ani); unii copii se internează la 14 ani, unii între 17 și 18 ani, creîndu-se dificultăți în realizarea unitară a procesului de instruire (la o clasă a VI-a avem: 4 eleve de 15 ani; 6 eleve de 16 ani și 5 eleve de 17 ani). Avem și copii cu întreruperi foarte mari, pînă la 5—6 ani, de la școală, iar alții neștiutori de carte, alături de cei (puțini la număr) fără întreruperi mari sau care au terminat școala generală de 8 ani. În institutul nostru există și cîteva cazuri de copii debili mintali.

În repartizarea copiilor la forme de învățămînt și în cadrul acestora pe clase avem în vedere toate aceste elemente, la care se adaugă dorința și înclinațiile, posibilitățile de calificare ale institutului, mediul de proveniență (urban sau rural), eventual mediul în care se va întoarce minora după majorat, experiența negativă a fiecăreia, procesele psihice, traumele pe care le-a suferit atît în mediul de proveniență, cît și uneori prin stigmatizarea și ostracizarea ei în momentul în care a intrat în contact cu organele autorității de stat, ca urmare a faptelor penale comise.

Fiecare minoră reprezintă un caz, fiindcă fapte antisociale identice sînt comise din cauze și intenții diferite; aceeași comportare poate avea motivații diferite, invitîndu-ne la un tratament diferențiat, în raport cu toate aceste particularități. Nu există nici o minoră internată în institut care să nu aibă o latură pozitivă de la care să poți porni în dificila și migăloasa muncă de reeducare. Descoperirea acestui element pozitiv, descifrarea personalității copilului, depinde de tactul și de priceperea educatorului, dar și de informațiile pe care le putem obține prin anchetele sociale și de la cadrele didactice care au lucrat cu acesta.

Toate minorele sînt încadrate în forme de învățămînt, în raport cu gradul lor de școlarizare, indiferent de vîrsta și de celelalte particularități pe care le prezintă la internare și, bineînțeles, în măsura în care se poate realiza, se urmărește omogenizarea claselor. Clasele sînt formate din 15—25 eleve, fiind conduse de un diriginte sau de un educator, iar la școala profesională și de un maistru-instructor, care își corelează măsurile de cunoaștere și de restructurare treptată a personalității lor. Existînd și forma de învățămînt seral și fără frecvență, se poate realiza concomitent (îndeosebi cu minorele ce se internează la o vîrstă mai înaintată) calificarea profesională și completarea studiilor la învățămîntul general, încît la plecarea din institut să aibă create premisele continuării studiilor de cultură generală și perfecționării în meseria aleasă.

Pe lîngă activitatea tehnico-productivă executată în atelierul-școală, elevele execută practica în producție la Fabrica de confecții și tricotaje București, întreprinderi poligrafice, Spitalul Babeș, policlinici. Această metodă este deosebit de eficientă, deoarece, pe lîngă faptul că lucrează cu utilaje moderne, vin în contact mai strîns cu viața reală și se obișnuiesc cu ritmul de muncă și cu relațiile umane specifice mediului de întreprindere.

La școala generală, începînd din anul trecut, funcționează un atelier-școală în meseria de croitorie. Anul acesta s-au introdus 4 ore de activități productive la clasele a V-a, 5 ore la clasele a VI-a și 6 ore la clasele VII—X.

Pentru a le orienta și în alte activități practice, 3 zile pe lună ele efectuează activitatea productivă în atelierul de croitorie, iar o zi pe lună își desfășoară practica productivă la școala profesională de menaj. Atelierul de croitorie, format în mod special pentru școala generală, unde avem un maistru-instructor destinat pentru această activitate, laboratorul culinar, ca și cabinetul de tehnologie al școlii profesionale de croitorie, stau la dispoziția școlii generale pentru activitățile productive.

O dată cu realizarea practicii la Fabrica de confecții București pentru elevele școlii profesionale de croitorie s-a creat și posibilitatea ca elevele de la clasele VIII—X să facă aci un număr de zile practică, consolidîndu-și astfel îndemînarea și cunoștințele în domeniul activităților productive.

Antrenarea minorelor în activități practice utile și mai ales productive se impune cu necesitate, dacă ținem seama de lipsa deprinderilor de muncă la internare și de necesitatea de a se încadra într-o activitate productivă, pentru a-și cîștiga existența în mod cinstit. Fără formarea unor asemenea deprinderi, nu

putem realiza însuși scopul internării. Aceasta și explică faptul că, începînd din anul 1968, am început participarea la munca patriotică în timpul vacanțelor de vară. La început, am avut unele greutăți, însă pe parcurs toată lumea s-a obișnuit, încît din 1970 s-a generalizat acest sistem, astfel că întreg colectivul de minore, însoțit de cadre didactice, pleacă la muncă. În cursul anilor 1970 și 1971 s-au efectuat peste 350 000 ore de muncă patriotică în agricultură.

Aceste acțiuni au avut un efect educativ evident, în sensul că minorele care, în marea lor majoritate, au hoinărit și nu aveau nici cele mai elementare deprinderi de muncă, au obținut rezultate frumoase în activitatea patriotică. La foarte multe dintre ele s-a născut sentimentul utilității sociale, au început să capete încredere în forțele proprii, iar pe plan psihologic s-a realizat o deconectare de mediu, încît la reîntoarcerea în institut s-a observat o îmbunătățire a disciplinei.

Noi am urmărit ca activitatea productivă din institut să fie legată de formele muncii patriotice, de autoservire și autogospodărire, astfel încît să ajungem ca acestea să constituie un sistem unitar, care să contribuie la educația prin muncă și pentru muncă. Toate activitățile gospodărești din institut (așezarea mesei, curățenia, spălatul, călcatul, lucrările pe lotul școlii etc.) se realizează cu minorele pe principiul autoservirii.

O metodă frecvent folosită în institutul nostru este încredințarea de atribuții unor minore, atragerea acestora la dezbaterea problemelor de interes general din școală, activități care să le solicite interesul și să le facă să-și simtă utilitatea în colectiv. Practica a dovedit că procesul de integrare în normele și valorile sociale ale colectivității se realizează mai repede atunci cînd tînăra are anumite răspunderi. Am avut cazuri cînd elemente deosebit de recalcitrante s-au temperat și au ajuns aproape de comportarea normală, atunci cînd au primit atribuții de răspundere. De exemplu, eleva B.E., care s-a externat în iulie 1971, dintr-un element care la început ne-a creat multe greutăți, a ajutat foarte mult colectivul și s-a situat deseori pe locuri fruntașe în momentul în care a fost aleasă șefă de clasă. Acum lucrează în producție și am primit mulțumiri de la șeful de atelier pentru modul în care muncește.

Pentru cultivarea spiritului de colectiv și de competiție în realizarea sarcinilor, odată cu care se realizează prin exersare deprinderi de muncă organizată, în cadrul institutului există un sistem de întreceri între clase pe probleme gospodărești, administrative și de disciplină. De asemenea, există un sistem de recompense și pedepse.

Pe măsura dezvoltării și perfecționării personalității minorei, exigența față de aceasta trebuie mărită, însă recompensele, ca și tragerea la răspundere se folosesc cu multă grijă, pe baza unor analize temeinice, deoarece orice apreciere nefondată sau orice mică nedreptate lipsesc măsurile respective de caracterul lor educativ. Trebuie să ne ferim de acte pedagogice „fără adresă", care nu fac decît să distrugă autoritatea educatorului în ochii delincventului.

În activitatea de reeducare încercăm să atragem și familia. Sîntem puși uneori în situația de a face mai întîi educația părinților, încît aceștia să admită că sînt responsabili de soarta fiicei lor și să ia măsuri de normalizare a lucrurilor, sau să optimizăm relații firești dintre fiică și părinți, uneori serios afectate. Invităm pe părinți la școală, unde au posibilitatea să ia legătura și cu factorii educativi ai clasei (diriginte, educator, maistru-instructor). Părinții mai sînt chemați la școală și atunci cînd copiii lor merită să plece în vacanță și le pretindem să-i aducă la expirarea vacanței, cu care ocazie realizăm o convorbire privind comportarea minorei în afară de școală.

Anual se organizează consfătuiri cu părinții tuturor minorelor internate, cu care ocazie se analizează pe larg probleme de interes comun, stabilindu-se metode și forme de legătură pentru dezvoltarea colaborării între școală și familie. De asemenea, înainte de externarea absolventelor, se organizează întîlniri cu părinții acestora și sînt îndrumați asupra modului în care vor trebui să se ocupe în continuare de fostele noastre eleve.

Antrenarea minorelor în activități productive în institut, în activitățile patriotice, în industrie sau agricultură, practica în producție în fabrică, participarea la diferite expoziții, competiții cultural-artistice și sportive în afara institutului, alături de elevii din școlile de cultură generală și din școlile profesionale obișnuite, organizarea de tabere la munte sau la mare, excursii, teatru, film, întîlniri cu părinții, vizitarea de obiective industriale etc., sînt tot atîtea metode prin care se urmărește ca, încă

de la internare, să se realizeze integrarea treptată în viaţa socială normală.

Eficienţa întregii noastre activităţi este demonstrată prin procentul delincventelor minore recuperate. Studiile întreprinse de institutul nostru în judeţele Sibiu, Bacău, Iaşi şi în Capitală (în perspectivă şi la Cluj), care se înscriu pe coordonatele aşezării activităţii de reeducare pe baze ştiinţifice, ne-au dirijat preocuparea spre analiza factorilor care au produs mutaţii în situaţia fostelor delincvente. Investigaţiile respective ne-au dat posibilitatea să aflăm unde se găsesc şi cu ce se îndeletnicesc minorele care au absolvit I.S.R.M. în ultimii 6 ani. Din datele obţinute, un procent de 85% din fostele eleve ale institutului nu au mai săvîrşit noi infracţiuni, ele încadrîndu-se în majoritate în muncă, fără să ridice probleme deosebite.

Pentru o succintă analiză a modalităţii de integrare socială a fostelor delincvente minore, a factorilor care concură la acest proces, am extras două loturi egale (A şi B) din rîndul minorelor delincvente care s-au externat. Lotul „A" face parte din procentul de 85% integrate, iar lotul „B" se încadrează în procentul de 15% care nu s-au integrat în viaţa socială şi au comis noi infracţiuni. Prin comparaţie, rezultă că o primă condiţie este durata de internare ca factor important de recuperare socială ; 80% din lotul „A" au o durată de internare în institut de peste doi ani, în timp ce din lotul „B" 70% au stat în institut sub doi ani.

Durata internării a avut consecinţe asupra procesului de şcolarizare şi de calificare. Astfel, din lotul „A", 90% au plecat din institut calificate şi cu ciclul de cultură generală încheiat, în timp ce din lotul „B" numai 40% au plecat calificate şi 10% cu şcoala generală absolvită.

Rezultă că timpul scurt nu permite consolidarea unor deprinderi de comportament, chiar dacă s-a reuşit o continuare a şcolarizării şi calificării la unele dintre ele.

Familia, ca mediu de educaţie şi factor de integrare, în ambele situaţii (încadrate şi neîncadrate), se prezintă cu caracteristici negative : orfanaj 50% din lotul „A" şi 60% din lotul „B" ; familii dezorganizate la lotul „A" 30%, iar la lotul „B" 20% ; familiile lotului „B" prezintă şi unele probleme educative deosebite (arestaţi, alcoolici etc.).

În ceea ce priveşte încadrarea în producţie, toate tinerele din lotul „A" au fost repartizate şi s-au prezentat la muncă. Multe din ele sînt fruntaşe în producţie, unele îşi completează studiile liceale, altele se specializează în diferite forme de pregătire profesională, şi-au format un cămin şi sînt demne de respect.

Din lotul „B", doar 60% s-au încadrat în cîmpul muncii, însă au dat dovadă de totală instabilitate şi, ca şi celelalte care nu s-au încadrat de loc în producţie (din lotul la care ne referim), au continuat să aibă o comportare reprobabilă şi în final au comis noi infracţiuni.

Integrarea depinde şi de modul în care este pregătită tînăra pentru a înfrunta viaţa (eficienţa sau ineficienţa procesului de reeducare), de gradul de adaptabilitate, de modul în care s-a reuşit, deci, să se realizeze o educaţie, o restructurare a personalităţii. Trebuie să recunoaştem că fosta delincventă mai prezintă încă la plecarea ei din institut unele carenţe în educaţie, îndeosebi instabilitate, tentaţii şi, mai ales la fete, dorinţă de cochetărie, care pot să le împingă la satisfacerea lor uneori prin mijloace incorecte.

Dacă la lipsa unor schimbări esenţiale de structură a personalităţii infractorului minor, a unor schimbări pozitive evidente în mediul de provenienţă se adaugă şi reacţia mediului de integrare faţă de acesta, „perceperea şi aprecierea comportamentului actual al fostului delincvent prin prisma faptelor antisociale şi a comportamentului deviant" [1], avem tabloul greutăţilor de integrare socială a fostului minor delincvent.

Intervine, deci, la externare, în mod evident, şi rolul altor factori de integrare deosebit de importanţi, respectiv al colectivului de muncitori în care este repartizată fosta delincventă, al organizaţiilor de tineret, femei etc.

În judeţele Bacău şi Iaşi s-a urmărit — pe lîngă problema integrării fostelor delincvente — şi modul în care se preocupă familiile şi ceilalţi factori de crearea condiţiilor de primire şi de asigurare a unei integrări corespunzătoare a minorelor care se găsesc la ora actuală în institut şi vor pleca după calificare. S-a luat legătura direct cu familiile şi cu organele locale şi s-au clarificat probleme legate de viitorul acestor copii.

[1] Cătălin Mamali, *Mediul de integrare al fostului delincvent minor şi problematica inerţiei percepţiei sociale*, „Studii, referate, comunicări", simpozion, 1970, p. 141.

Concluziile desprinse din studiile privind integrarea, din legătura pe care o avem cu absolvențele prin corespondență, din vizitele lor la școală, ne dau posibilitatea să cunoaștem o serie de probleme privind eficiența muncii desfășurate cu aceste elemente și chiar probleme personale ale lor și în funcție de acestea să luăm unele măsuri.

Sînt frecvente situații în care, vreme îndelungată după externare, tinere care au plecat din institut hotărîte să se încadreze în producție și să-și asigure existența în mod cinstit sînt purtate pe drumuri de la o instituție la alta, li se oferă munci necalificate sau pur și simplu nu găsesc solicitudinea necesară față de ființe care au avut suficiente eșecuri în viață. Cei în cauză nu-și pun întrebarea cum poate să-și asigure existența o fată de 18 ani fără să muncească.

Această stare de lucruri le face uneori să trimită scrisori disperate, să vină în institut să ceară sprijin, intervenții la organele centrale de resort, pentru a îndrepta lucrurile. De exemplu, C.R. din Cîmpia Turzii, absolventă a școlii profesionale de menaj de 2 ani și a școlii generale, a plecat din institut la sfîrșitul anului de învățămînt 1969—1970; cu toate că în prealabil au fost anunțate organele locale, C.R. nu a fost plasată în muncă și după repetate cereri și memorii, rămase fără soluții, în martie 1971 (deci după 9 luni de la externare) a venit la institut disperată de situația în care se afla. Ministerul de resort, la intervenția noastră, a rezolvat încadrarea sa în producție. Același lucru s-a întîmplat și cu C.A., absolventă a școlii profesionale de menaj și cu alte 6 absolvente din anul 1971, în județul Bacău.

Integrarea socială a fostului delincvent minor presupune o acțiune socială largă, care are menirea să șteargă definitiv complexele căpătate de acesta pe traiectoria parcursă de la săvîrșirea faptelor antisociale și pînă la internarea sa. Revenind în societate ca om util, el are nevoie să-și găsească un loc de muncă și să capete încredere deplină în forțele sale.

Anul acesta, pentru prima dată, absolventele școlii profesionale de croitorie, domiciliate în București, au primit de la Direcția Muncii a Municipiului repartizările în producție la Fabrica de confecții și tricotaje București înainte de a pleca din institut. Este un început bun și, dacă acest lucru se va extinde în toată țara, se vor minimaliza greutățile în integrarea acestei categorii de tineri.

*

Avînd în vedere faptul că în școlile din învățămîntul de masă elevii își petrec cea mai mare parte din timpul lor în familie, personalul didactic din institutul nostru a preluat sarcinile educative ale acesteia. În afara funcțiilor educative ce revin oricărei școli, institutul nostru mai are una deosebită și anume nu numai de formare, ci de restructurare a unor personalități, în a căror componență predomină elemente negative. De aici, în primul rînd, necesitatea îmbunătățirii muncii de educație, a conținutului ei, a găsirii unor modalități de participare efectivă la aceasta a întregului personal didactic și îndeosebi a educatorilor, de orientare și îndrumare științifică a acestora în acțiunea de recuperare a acestor tineri.

Consider că s-ar impune cu necesitate elaborarea unui îndrumar al muncii de educație în școlile speciale cu deficienți comportamentali. Acest îndrumar ar avea menirea să dea nu numai o orientare în rezolvarea problemelor majore, sau răspuns la o serie de întrebări pe care și le pun azi educatorii, dar să și asigure o continuitate în procesul de educație desfășurat în fiecare etapă prin care trece minorul după internare, bineînțeles în funcție de vîrstă, clasă, grup etc.

Deși aparent procentul minorelor externate care nu au mai săvîrșit noi fapte penale poate fi apreciat ca minim, nu ne putem declara mulțumiți, chiar dacă ar fi vorba și numai de o singură minoră care a săvîrșit o infracțiune. Pentru aceasta, munca de recuperare nu poate fi considerată încheiată, fiindcă ea (și viața o spune) nu se poate opri la poarta institutului, o dată cu externarea fostei delincvente. Procentul de 15% nerecuperate și cauzele care au favorizat noile infracțiuni nu sînt de natură să ne liniștească, ci, dimpotrivă, reclamă o analiză mai profundă a factorilor care concură la integrarea socială a acestei categorii de tineri. De aceea, în al doilea rînd, se impune continuarea procesului instructiv-educativ în afară de școală, la externare. Tînăra plecată din institut a primit elementele necesare unei atitudini cinstite, însă are nevoie de un sprijin concret, de multă grijă, solicitudine, îngăduință în unele pri-

vinţe, răbdare chiar pînă la deplina ei stabilitate. Din nefericire se menţin încă anumite mentalităţi şi, în loc de această grijă şi căldură, unele tinere întîlnesc reproşuri că au fost la „corecţie". Această „combativitate" nu face decît să le redeschidă răni sufleteşti, să le amplifice complexele şi să le facă să se simtă stigmatizate.

Există pericolul ca, atunci cînd nu se acţionează operativ în rezolvarea problemelor de încadrare a acestor tinere, ele să cadă sub influenţa unor elemente negative şi astfel întreaga noastră acţiune educativă să fie zădărnicită.

Ar fi necesar ca, o dată încadraţi în producţie, foştii delincvenţi să fie îndrumaţi să-şi termine şcoala generală (cei care nu au terminat-o) şi, în acelaşi timp, să existe mai multă grijă şi pentru îndrumarea lor spre forme superioare de specializare în meseria în care au fost pregătiţi şi chiar de recalificare sau policalificare.

Antrenarea lor în forme organizate de instruire, pregătire, îndrumarea concretă în producţie, mobilizarea lor şi la realizarea sarcinilor obşteşti, crearea de condiţii pentru a obţine succese în muncă, ar duce implicit la încrederea în forţele lor, la dorinţa de afirmare pe plan social şi în cele din urmă la o deplină stabilitate, la o asimilare de către colectiv, de către societate.

Ar fi de un real folos dacă autorităţile tutelare s-ar îngriji de îmbunătăţirea situaţiei în familiile unor minori internaţi, în vederea pregătirii condiţiilor favorabile integrării sociale a acestora. În cazul cînd, cu toate măsurile luate, mediul de proveniență rămîne nociv, recomandăm încadrarea în muncă în altă localitate. În felul acesta s-ar realiza o mai bună integrare socială, dacă s-ar prelungi atribuţiile asistenţei sociale din partea autorităţii tutelare în întreprinderile în care lucrează fostele delincvente pe o perioadă de doi ani de la externare.

De asemenea, este necesară şi legătura între şcolile de proveniență şi institut, atît în ceea ce priveşte informarea de către foştii diriginţi, învăţători, profesori, cu date care să ajute la cunoaşterea particularităţilor psiho-individuale ale minorilor internaţi, cît şi în ce priveşte realizarea unui contact direct cu institutul şi minorii respectivi. În acest sens, s-ar impune ca şcoala să elaboreze un program de măsuri care să vizeze o mai bună cunoaştere a legilor, o formare şi informare mai bună a tinerilor asupra a ceea ce le este sau nu permis, explicîndu-li-se că legea nu constă în restricţii defavorizante pentru ei, ci, din contră, constituie o garanţie a realizării şi împlinirii lor, întrucît respectarea legalităţii de către toţi cetăţenii creează un climat de calm şi siguranţă socială propice unor condiţii optime de muncă şi viaţă.

O conlucrare a tuturor factorilor de integrare, încă de la internarea minorilor în institut, ar asigura succese mai mari în această problemă de mare interes social. Calificarea lor în grupuri mici în anumite meserii de către unele întreprinderi din Bucureşti, ca după aceasta să rămînă să lucreze în întreprinderea respectivă, ar duce la realizarea unei integrări sociale treptate încă de la internare şi la o mai mare stabilitate.

Perfecţionarea metodelor şi mijloacelor pedagogice, ca şi perfecţionarea metodică, ar trebui să se realizeze periodic cu tot personalul didactic care lucrează în institutele de reeducare, prin organizarea unor cursuri post-universitare speciale. Noii încadraţi în funcţii didactice ar trebui să fie încadraţi definitiv după susţinerea unui colocviu privind probleme de psihologie şi pedagogie a minorilor delincvenţi.

«CONSULTAȚII»

SISTEMUL VALUTAR CAPITALIST ÎN CRIZĂ

Dr. COSTIN C. KIRIȚESCU

Pentru lumea capitalistă, anul 1971 a fost marcat în domeniul relațiilor monetare internaționale prin două accese violente de criză. Primul acces s-a produs în luna mai și a afectat țările vest-europene, iar al doilea acces s-a produs în august și a fost declanșat în Statele Unite, generalizîndu-se în întreaga lume capitalistă.

Criza din mai s-a caracterizat printr-un val de cereri de preschimbare a dolarilor în alte valute considerate mai sigure. Din această cauză, bursele de valori din R.F.G., Olanda, Austria, Elveția, Belgia, au fost provizoriu închise. Întrucît țările membre ale Pieții Comune nu s-au putut decide să ia hotărîri în comun care să le apere de această invazie nedorită de dolari, fiecare dintre ele a luat măsurile considerate apte pentru apărarea intereselor proprii. Astfel, Franța a separat francul comercial, adică acela care servește pentru decontarea schimburilor de mărfuri cu țările străine, de francul financiar, destinat mișcărilor de capitaluri. Francul comercial și-a menținut paritatea față de dolar, iar francul financiar a fost lăsat să fluctueze în funcție de cererea și oferta de pe piață. Republica Federală a Germaniei a renunțat la cursurile fixe ale valutelor, aprobate de Fondul Monetar Internațional, și a trecut la cursurile flotante, adică la acele cursuri care rezultă la bursele de valori prin negocierea liberă a valutelor străine. Olanda a procedat la fel. Anglia a trecut și ea la cursurile flotante, iar francul elvețian și șilingul austriac au fost revalorizate cu 7, respectiv 5,05%. Alte țări vest-europene au luat, de asemenea, măsuri de apărare a propriilor monede. După aceste măsuri, luate izolat, de fiecare țară în parte, mișcările speculative au încetat, calmul relativ a luat locul agitației din primele zile ale accesului de criză, însă coeziunea valutară occidentală, principiu fundamental și, totodată rațiunea de existență a sistemului valutar capitalist, nu mai era decît o amintire.

Al doilea acces — care avea să ducă sistemul valutar capitalist la un pas de lichidare — s-a produs în urma hotărîrilor anunțate de președintele Nixon la 15 august 1971, privind „apărarea" dolarului S.U.A. printr-o încercare de restabilire a echilibrului balanței de plăți externe a Statelor Unite. Între altele, convertibilitatea în aur a dolarului a fost suspendată, s-a trecut — ca și pentru valutele vest-europene citate mai sus — la cursurile valutare flotante și s-a instituit o suprataxă de 10% asupra importurilor în S.U.A. Aceste hotărîri au avut de asemenea un caracter unilateral și au fost unanim apreciate ca fiind de natură să blocheze întreaga funcționare a sistemului valutar capitalist. Opinia unanimă în Occident a fost că după aceste măsuri care afectau funcționarea

dolarului ca valută cheie a sistemului valutar capitalist, marile puteri financiare occidentale trebuiau să găsească un *modus vivendi* în domeniul relațiilor valutare interoccidentale, pînă la realizarea unui acord internațional cu privire la bazele unui nou sistem valutar capitalist.

Se știe că accesele de criză din anul 1971 nu au fost fenomene neașteptate, accidentale, ci au făcut parte dintr-o întreagă serie de asemenea accese, întrerupte de perioade de relativă acalmie. Se poate aprecia că această serie a început încă din anul 1960, cu o primă manifestare de proporții a slăbiciunii dolarului, concretizată într-o creștere a prețului aurului. Atunci a fost creat așa numitul „Gold Pool", o coaliție a principalelor puteri financiare ale lumii capitaliste, care avea ca obiectiv supravegherea pieților aurului și îndeosebi a principalei piețe, de la Londra, și intervenția prin vînzări de aur de cîte ori prețul acestui metal avea tendința să crească.

De atunci, accesele acute de criză s-au succedat la intervale tot mai dese, afectînd fie dolarul, fie alte monede ale unor țări occidentale importante. Pentru a înțelege gravitatea fenomenelor și cauzele care le-au generat, este necesară o incursiune în istoria și structura sistemului valutar capitalist, precum și în condițiile de funcționare a acestui sistem, create de evoluția capitalismului contemporan.

*

Trebuie spus dintr-un început că, în pofida unor păreri destul de răspîndite, sistemul valutar capitalist nu s-a născut odată cu capitalismul și nici chiar odată cu capitalismul monopolist. El este o creație a perioadei contemporane, fiind înființat la sfîrșitul celui de al doilea război mondial. În perioada dintre cele două războaie mondiale nu a existat un asemenea sistem și cu atît mai puțin înainte de primul război mondial.

Înainte de 1944, anul creării sistemului valutar capitalist, au existat numai sisteme monetare *naționale*, adică acele complexe de acte normative care, atunci ca și acum, reglementează circulația bănească dintr-o țară, avînd ca scop menținerea ordinii în această circulație și, implicit, realizarea stabilității monetare. Normele stabilite pentru funcționarea unui sistem monetar național au însă o valabilitate limitată la teritoriul țării respective, întrucît și moneda națională nu este menită, în principiu, să circule decît pe acest teritoriu.

Alături de relațiile sociale care se desfășoară prin intermediul banilor în acest perimetru limitat mai există însă și relații internaționale, determinate de curentele de mărfuri, servicii și capitaluri care depășesc granițele unei țări. Dacă monedele naționale sînt menite să circule numai pe teritoriul național, iar normele emise în acest scop de autoritatea statului au și ele o aplicabilitate limitată la acel teritoriu, ar fi logic ca pentru nevoile relațiilor economice internaționale să existe o monedă internațională și un sistem monetar internațional.

În realitate, pînă în prezent nu a fost creată o asemenea monedă, care să fie emisă de o autoritate distinctă de cele naționale. Lipsa ei dovedește, pe de o parte, dificultățile care apar în calea creării unui sistem monetar internațional. Întrucît monedele naționale și sistemele monetare pe baza cărora ele circulă și își îndeplinesc funcțiile sînt o emanație a suveranității statului, moneda internațională ar trebui emisă de o autoritate interstatală sau supranațională care să emită și dispozițiile monetare corespunzătoare, adică să organizeze sistemul monetar corespunzător. Pentru aceasta, însă, este necesar ca statele participante la un asemenea sistem să cedeze în favoarea autorității inter-

sau suprastatale o parte din suveranitatea lor, idee care — în actualul stadiu de organizare a vieții internaționale — repugnă tuturor popoarelor.

Pe de altă parte, lipsa unei monede internaționale mai dovedește și că omenirea nu a simțit pînă în prezent o nevoie stringentă pentru un asemenea instrument. Adevărul acesta este. Deși volumul schimburilor economice internaționale s-a dezvoltat necontenit, omenirea s-a putut dispensa de o monedă internațională și de un sistem monetar internațional. Tot atît de adevărat este însă că, dispensîndu-se de un instrument de plată cu caracter internațional și căutînd alte modalități de decontare, omenirea a menținut pînă astăzi în relațiile economico-financiare interstatale o modalitate care, pe plan intern, a căzut de mult în desuetudine: este vorba despre troc, despre schimbul de marfă contra marfă. Dispărut din practica decontărilor interne, el se menține în comerțul internațional sub denumirile de compensație bi- și multilaterală, sau cliring bi- și multilateral. Pe lîngă o asemenea modalitate, încă răspîndită în relațiile comerciale atît ale țărilor socialiste, cît și ale celor capitaliste, au existat și există relații marfă-bani veritabile și în domeniul schimburilor internaționale. Se ridică întrebarea: dacă monedele naționale au o putere de plată limitată la teritoriul național, iar monede internaționale nu au fost încă create, care este instrumentul de plată folosit în relațiile internaționale?

În capitalismul premonopolist, adică pînă în jurul anului 1914, ca mijloc de evaluare și de plată în schimburile internaționale a fost folosit aurul și, în anumite perioade, argintul, sub forma monedelor bătute din aceste metale sau sub aceea a lingourilor. Metalele prețioase se primeau pretutindeni în plată, deoarece erau ele însele mărfuri. Chiar dacă aurul și argintul circulau sub forma de monede emise de o țară sau alta, ele aveau acces în toată lumea, cu toate că, așa cum se exprimă K. Marx, „purtau uniforme naționale diferite și vorbeau limbi diferite". Nu efigia sau legenda erau cele care determinau larga acceptare în plată, ci conținutul material. Așadar, pînă la primul război mondial, aurul și în subsidiar argintul și-au îndeplinit fără dificultăți funcția de bani universali.

Avînd în vedere dezvoltarea schimburilor internaționale, care cerea adoptarea unei modalități de decontare mai ușoare decît transportul efectiv de aur sub formă de monede sau lingouri, țările capitaliste au adoptat ca mijloc de plată internațional bancnotele emise de principalele state și convertibile în aur. Utilizarea bancnotelor convertibile în decontările dintre state nu a fost efectul vreunui aranjament internațional, ci exclusiv al practicii. Această utilizare nu a contrazis principiul circulației interne a monedelor naționale: deși bancnotele erau emise de o bancă de emisiune națională, ele circulau în străinătate nu în această calitate, ci în aceea de locțiitoare ale unei anumite cantități de aur, care se putea obține oricînd de la banca emitentă prin convertire. Același motiv a stat la baza utilizării devizelor (cecuri, cambii, ordine de plată) ca mijloc de decontare internațională.

În capitalismul premonopolist, aurul a servit deci, direct sau indirect, prin intermediul semnelor valorii, ca bani universali. El nu era legat de o anumită țară și avea pretutindeni o valoare de piață. Toate monedele naționale convertibile se puteau preschimba invariabil într-o anumită cantitate de aur, deoarece erau definite prin această cantitate de legea monetară a țării respective. Implicit, ele se puteau preschimba între ele.

Funcționarea etalonului aur a asigurat în anumite limite nu numai decontările internaționale, dar și stabilitatea monedelor naționale, prin efectul prin-

cipiilor aflate la baza acestui etalon : baterea liberă a monedelor de aur, tezaurizarea liberă a aurului, convertibilitatea liberă și nelimitată a bancnotelor și circulația liberă a aurului între țări.

Trecerea capitalismului la stadiul monopolist, la imperialism, a creat premisele subminării circulației interne și internaționale a aurului și, ca urmare, ale lichidării sistemelor monetare naționale bazate pe etalonul aur. Puterile imperialiste au acaparat aurul și l-au menținut prin toate mijloacele în tezaurele lor, acest metal fiind considerat drept unul din instrumentele de bază pentru realizarea expansiunii și dominației mondiale. Ca urmare a concentrării celei mai mari părți a aurului monetar în cîteva state, principiile etalonului aur au fost abandonate rînd pe rînd și, odată cu ele, însești sistemele monetare construite în jurul etalonului aur.

Soluția la care s-au oprit statele capitaliste după primul război mondial în problema organizării sistemelor bănești naționale a fost aceea a înlocuirii etalonului aur cu etalonul aur-devize. Această nouă bază a sistemelor bănești capitaliste a constituit o adaptare la situația nou creată : aurul devenind insuficient pentru a face față volumului decontărilor internaționale și chiar, în majoritatea țărilor, obligației de convertire a monedelor naționale, alături de el au fost introduse ca instrumente de rezervă și de decontare internațională unele valute naționale — și anume cele ale unor țări cu cea mai mare pondere în comerțul internațional.

În urma adoptării etalonului aur-devize, sistemul monetar al unei țări se prezenta astfel : unitatea monetară națională continua să fie definită printr-o cantitate de aur, deci aurul rămînea etalon. Plățile internaționale se puteau efectua și în aur — dacă exista —, dar mai cu seamă în valute convertibile în aur, cum erau lira sterlină, dolarul S.U.A., francul francez. Ca urmare, rezervele valutare ale unei țări, care constituiau în același timp acoperirea circulației bănești, se formau din aur și din valutele amintite mai sus, iar convertirea bancnotelor se efectua de asemenea în valute, la cursul oficial rezultînd din paritatea metalică.

Se poate remarca din cele de mai sus că în perioada interbelică, odată cu introducerea etalonului aur-devize, monedele naționale ale unor țări puternice din punct de vedere economic — Anglia, S.U.A., Franța — au devenit concomitent valute de rezervă și de plată cu caracter internațional. Este adevărat că aceste monede erau convertibile în aur ; însă ele au devenit valute internaționale — pentru prima oară în istoria relațiilor valutare capitaliste — nu atît pentru că reprezentau o cantitate de metal prețios în care se puteau transforma, ci ca monede ale unor țări puternice, capabile să le asigure o circulație internațională corespunzătoare cantitativ nevoilor pieții mondiale, neîngrădită de restricții, precum și o stabilitate valorică relativă. Etalonul aur-devize a constituit deci platforma pe care unele monede naționale au ajuns *ca atare* în circulația internațională, îndeplinind *în străinătate* funcțiile de mijloc de rezervă și de plată.

Este de menționat că adoptarea etalonului aur-devize ca bază a sistemelor monetare naționale nu s-a produs ca urmare a unei înțelegeri, ca o manifestare a spiritului de colaborare intercapitalistă. Cu excepția unei recomandări în acest sens a Conferinței internaționale de la Genova din 1922, statele au recurs la această modalitate din proprie inițiativă, în intenția de a găsi o cale de ieșire din impasul creat prin lichidarea etalonului aur antebelic. Nici în perioada anilor premergători primului război mondial nu a existat deci un sistem monetar sau valutar interna-

țional, ci numai o trăsură de unire între diferitele sisteme monetare naționale, creată de existența etalonului aur-devize la baza acestor sisteme.

Evoluția situației valutare din perioada interbelică a dovedit însă că funcționarea etalonului aur-devize a trebuit să facă față unor mari dificultăți. Pe de o parte, valutele de rezervă, nemai fiind apatride cum era aurul, au reflectat cum era și firesc situația economică și financiară din țările de origine, transpunînd pe plan internațional carențele și dezechilibrele existente acolo. Pe de altă parte, nefiind legate de angajamente internaționale care să le impună respectarea unei anumite discipline, celelalte țări capitaliste au folosit, ca și țările emitente ale valutelor de rezervă, sistemul monetar ca instrument de apărare sau promovare a propriilor interese politico-economice. Tendințele centrifuge care au apărut astfel în domeniul valutar-financiar în perioada interbelică și care și-au găsit expresia cea mai înaltă în cursul marii crize economice din 1929—1933 au contribuit la izolarea crescîndă a economiilor naționale, la autarhie, la deprecierea banilor, la o politică de restricții comerciale și valutare, cu consecințe serioase asupra relațiilor economice internaționale și, în final, asupra dezvoltării economice a țărilor capitaliste în ansamblu.

Învățămintele trase din experiența perioadei interbelice au dus, în 1944, în cadrul Conferinței monetare internaționale de la Bretton Woods (S.U.A.), la hotărîrea unanimă a celor 44 de țări participante de a proceda la o organizare a relațiilor valutare occidentale, deci de a ajunge la o ordine monetară internațională, la un *sistem* de relații valutare. Acest sistem — primul în istoria valutară a capitalismului — a fost cristalizat în acordurile semnate la Bretton Woods. El a preluat etalonul aur-devize din practica interbelică a sistemelor monetare naționale și l-a pus la baza sistemului valutar internațional, astfel încît acest sistem a menținut aurul ca etalon și ca mijloc de rezervă, utilizînd totodată, alături de aur, ca mijloc de rezervă și de plată în relațiile internaționale, o monedă națională — una singură, de astă dată — și anume dolarul S.U.A. Este adevărat că alături de dolar a mai funcționat ca valută de rezervă și lira sterlină, însă nu ca efect al acordurilor internaționale de la Bretton Woods, ci în virtutea strînselor legături economice ale Angliei cu alte țări, îndeosebi cu cele din Commonwealth, în cadrul cărora lira sterlină era utilizată ca mijloc de plată.

Sistemul creat la Bretton Woods în 1944 și aplicat de țările nesocialiste de atunci și pînă în prezent este, așadar, un sistem *valutar* internațional (moneda națională devine *valută* în momentul cînd este utilizată în relațiile internaționale) și nicidecum un sistem *monetar*, deoarece la Bretton Woods nu a fost adoptat vreun plan de emisiune a unei monede internaționale de către un institut de emisiune inter- sau suprastatal.

Transformînd moneda lor națională într-un mijloc de rezervă și de plată internațional, Statele Unite — care aveau puterea de decizie în dezbaterile Conferinței de la Bretton Woods — au asigurat hegemonia dolarului asupra celorlalte monede capitaliste, au întărit prin aceasta poziția lor dominantă în ansamblul puterilor occidentale și au dobîndit mari avantaje materiale.

În esență, sistemul valutar capitalist organizat în 1944 s-a bazat pe următoarele principii :

1. *Acceptarea de către toți participanții la sistem a dolarului S.U.A. ca valută de rezervă și de plată pe plan internațional*, echivalent din acest punct de vedere cu aurul și convertibil în aur la prețul fix de 35 dolari uncia (31,1 g) de aur fin ; celelalte valute naționale sînt convertibile numai în dolari și implicit între ele la paritatea metalică, adică la raportul valoric fix stabilit în funcție de conținutul

de aur al unității monetare — sau, după caz, de cursul oficial față de dolar. În felul acesta, sistemul asigura — în teorie — stabilitatea monedelor naționale una față de alta și, prin intermediul dolarului, față de aur, ca mijloc de sprijinire pe plan valutar a unei dezvoltări permanente și echilibrate a economiilor naționale și a economiei mondiale ;

2. *Liberalizarea relațiilor comerciale și de plăți internaționale,* în sensul desființării restricțiilor, discriminărilor și a altor practici protecționiste în domeniul circulației mărfurilor și al transferurilor valutar-financiare între țări. În felul acesta, relațiile comerciale și valutar-financiare dintre țări se puteau desfășura liber pe piața mondială, contribuind la dezvoltarea rapidă și echilibrată a economiilor naționale.

3. *Crearea unei lichidități internaționale*[1] *corespunzătoare nevoilor economiei mondiale,* adică excluzîndu-se atît posibilitatea unei lichidități excesive, inflaționiste, care să amenințe stabilitatea instrumentului de plată internațional, cît și a unei lichidități insuficiente, care să contribuie la frînarea relațiilor comerciale și de plăți dintre țări.

După cum se poate ușor vedea din cele de mai sus, principiile pe care a fost bazat sistemul valutar capitalist din 1944 au avut drept scop, în general, realizarea unui echilibru, deci a unei stabilități valutare, propice dezvoltării relațiilor economice capitaliste, iar în special, consolidarea supremației dolarului asupra celorlalte valute occidentale.

★

În condițiile capitalismului contemporan, principiile stabilite la Bretton Woods au avut o viață scurtă, ceea ce a contribuit la funcționarea defectuoasă a sistemului valutar occidental și, pînă la urmă, la lichidarea lui de fapt în 1971.

Astfel, convertibilitatea principalelor monede capitaliste (cu excepția dolarului, a cărui convertibilitate nu era suspendată în 1944) nu a putut fi realizată decît în 1958, pînă atunci schimburile interoccidentale efectuîndu-se pe bază de troc, prin compensații bi- și apoi multilaterale. În majoritatea cazurilor, această convertibilitate a avut un caracter parțial (numai pentru nerezidenți — așa numita convertibilitate externă — sau numai pentru plăți curente, deci cu excluderea sumelor reprezentînd transferuri de capital), iar parităților metalice pe baza cărora urma să fie făcută convertirea și care în concepția inițiatorilor sistemului trebuiau să fie fixe, au variat în realitate foarte mult, ca urmare a numeroaselor devalorizări și revalorizări efectuate în timp. Totodată, „echivalența" dolarului în raport cu aurul a fost menținută forțat pentru motive de prestigiu și pentru justificarea poziției dominante a dolarului în cadrul sistemului, prin păstrarea neschimbată a prețului de 35 dolari uncia de aur, stabilit în 1934, cu toate că între timp puterea de cumpărare reală a dolarului a scăzut cu peste 70%. În sfîrșit, la 15 august 1971, convertibilitatea în aur a dolarului a fost, așa cum s-a arătat, suspendată. În felul acesta, însăși poziția dolarului ca valută de rezervă — și, o dată cu aceasta, avînd în vedere poziția cheie a dolarului în cadrul sistemului valutar capitalist, însăși existența sistemului — au fost puse sub semnul întrebării.

Nici celălalt principiu, liberalizarea schimburilor și plăților internaționale, nu a putut fi pus în practică decît parțial. În realitate, cu toate eforturile făcute îndeosebi în cadrul G.A.T.T. („runda Kennedy") pentru desființarea restricțiilor de tot felul în calea schimburilor, politica protecționistă nu a fost total înlăturată.

[1] Prin lichiditate internațională se înțelege suma rezervelor cu care se poate echilibra un eventual deficit al balanțelor de plăți externe (deci, *nu* suma rezervelor destinate plății mărfurilor și serviciilor care fac obiectul schimburilor internaționale curente).

Mai mult : prin crearea de organizații „comunitare", de genul Pieții comune vest-europene, în cadrul cărora barierele vamale se desființează însă sînt menținute față de țările necomunitare, s-a creat o situație foarte dificilă pentru curentele de mărfuri. Nu mai vorbim despre cele petrecute după 15 august 1971, adică după ce înființarea supratăxei de 10% pe importurile în S.U.A. a provocat o reacție în lanț în celelalte țări occidentale, în sensul unei recrudescențe generale a protecționismului.

Însfîrșit, lichiditatea internațională a constituit una din cele mai greșit soluționate probleme din întregul complex al sistemului de la Bretton Woods. Acest sistem a făcut ca mărimea lichidității să depindă de un factor care nu are nicio legătură cu nevoile pieții mondiale și anume de deficitul balanței de plăți externe a S.U.A., adică de suma de dolari care rămîne în străinătate ca urmare a unor cheltuieli mai mari decît veniturile realizate de Statele Unite din relațiile lor externe. Dacă deficitul este „suficient", mărimea lichidității externe va fi acoperitoare. Dacă el este prea mic, lichiditatea va fi insuficientă. Iar dacă balanța de plăți a S.U.A. ar ajunge să fie echilibrată, schimburile internaționale s-ar asfixia, ca urmare a lipsei de lichiditate !

Sistemul valutar capitalist nu a reușit, din această cauză, să realizeze o lichiditate internațională potrivită nevoilor : în primii ani de funcționare a sistemului, lumea occidentală a dus o lipsă acută de lichidități („foamea de dolari"), iar în ultimii ani, ea a avut de-a face cu un exces de lichiditate (între altele, problema cunoscută a „eurodolarilor"), datorită faptului că S.U.A. au cheltuit în străinătate, pentru războaie de agresiune, întreținerea de baze militare în alte țări, acordarea de „ajutoare" militare, expansiunea monopolurilor americane pe piețele străine etc. mult mai mult decît au încasat.

Imperfecțiunile sistemului valutar capitalist, care s-au vădit tot mai mult în confruntarea principiilor cu realitățile vieții social-economice și politice din capitalismul contemporan, au dus la criza permanentă a acestui sistem, în care fenomenele acute au alternat cu perioade de relativă acalmie.

Ultimul puseu acut al crizei, acela din august 1971, se deosebește însă fundamental de cele care l-au precedat. În trecut, fenomenele de criză se produceau *în cadrul* sistemului, ele afectau relațiile valorice ale unora sau altora dintre monede — devalorizarea lirei sterline, a francului francez, revalorizarea mărcii vest-germane, „febra" aurului etc., fără să afecteze direct și irevocabil sistemul în sine. Criza dolarului din august 1971 care, de altfel, era de mult așteptată, și care a fost declanșată de măsurile economico-financiare ale președintelui Nixon, reprezintă trecerea de la crizele *din* sistem, la o criză *a* sistemului, deci la un stadiu calitativ diferit.

Dacă accesele de criză din trecut au *zdruncinat* sistemul valutar capitalist, ultima criză a *lichidat de fapt* acest sistem, făcînd să se prăbușească întreaga osatură a lui : dolarul și-a pierdut situația privilegiată datorită suspendării convertibilității în aur, cursului flotant, modificării prețului aurului și, drept corolar, pierderii încrederii deținătorilor externi de dolari în valoarea acestei valute-cheie a sistemului ; încercările de liberalizare a schimburilor economice și valutare s-au năruit ; lichiditatea internațională este total dezechilibrată în raport cu nevoile, ca urmare a exportului de inflație al S.U.A.

*

De la declanșarea ultimei crize, marile puteri financiare capitaliste au dus tratative febrile pentru găsirea — așa cum arătam la început — a unui *modus*

vivendi în relațiile valutare interoccidentale, pînă la organizarea unui nou sistem valutar (sau monetar) capitalist care să ia locul celui de la Bretton Woods. Necesitatea găsirii unei soluții provizorii era vitală pentru lumea capitalistă, deoarece paralizarea sistemului valutar amenința în perspectivă să gripeze întreaga mașină economică a capitalismului, cu consecințe sociale și politice imprevizibile.

Tratativele se loveau însă de refuzul categoric al conducătorilor S.U.A. de a devaloriza dolarul, adică de a recunoaște o stare de fapt evidentă. Pînă la urmă, puși în fața unui front unit al principalelor țări partenere, ei au consimțit să procedeze la o asemenea devalorizare în cadrul unei realinieri generale a monedelor capitaliste. În felul acesta, dolarul s-a prăbușit de pe piedestalul pe care forța politică, economică și financiară a S.U.A. îl plasase în 1944. De atunci și pînă acum, schimbarea este radicală : în 1944, S.U.A. au impus partenerilor hegemonia dolarului ; în 1971, partenerii au impus S.U.A. recunoașterea slăbiciunii dolarului, a incapacității lui de a mai păstra pozițiile dominante din trecut.

Acordul încheiat spre sfîrșitul anului trecut la Washington de reprezentanții celor zece mari puteri financiare capitaliste a prevăzut devalorizarea dolarului cu 7,89% prin majorarea prețului aurului de la 35 la 38 dolari uncia, precum și devalorizarea sau revalorizarea altor monede, astfel ca paritățile lor să reflecte raporturile de valoare create de viață de-a lungul ultimilor ani și confirmate de altfel în ultimele luni, cînd o serie de valute au flotat liber sub impulsurile cererii și ofertei.

Hotărîrile de la Washington au mai prevăzut lărgirea limitelor de fluctuare a cursurilor valutare de la 1 la 2,25% deasupra și sub paritate, precum și renunțarea S.U.A. la suprataxa de 10% asupra importurilor. Drept compensație, americanii au cerut Pieții comune, Japoniei și Canadei să creeze condiții mai bune pătrunderii mărfurilor S.U.A.

În esență, acordul de la Washington confirmă nevoia Statelor Unite de a obține ajutor pentru redresarea situației critice a balanței de plăți externe. După unele calcule, prin devalorizarea monedei lor și revalorizarea altor monede, Statele Unite au obținut un avantaj mediu de 12%, adică mai mult decît suprataxa de 10% care a dezlănțuit atîtea proteste.

Revalorizările anunțate reduc simțitor caracterul competitiv al mărfurilor provenite din cele două țări de care industriașii americani se tem cel mai mult : Japonia și R.F.G. Acordul de la Washington va înteți în felul acesta lupta pentru piețe.

Însfîrșit, după cum a rezultat din cele de mai sus, acordul „celor zece" consfințește noul raport de forțe care a fost creat în Occident în perioada de după cel de al doilea război mondial, ca urmare a legii obiective a dezvoltării inegale a țărilor capitaliste.

Nu trebuie pierdut din vedere că hotărîrile de la Washington nu au rezolvat criza sistemului valutar capitalist ; ele au lăsat deschise probleme fundamentale, cum ar fi aceea a dolarului ca valută cheie, a stabilității monetar-valutare, a lichidităților internaționale. Toate acestea au fost amînate pentru altă dată, cînd se va pune în discuție reforma sistemului. Există deci pericolul potențial al reizbucnirii crizelor valutare, atîta vreme cît cauzele lor profunde, legate de esența exploatatoare, agresivă a capitalismului, nu vor fi dispărut. Or, această dispariție este legată de dispariția orînduirii sociale care le-a generat. Cu alte cuvinte, criza sistemului valutar capitalist nu se poate rezolva printr-o reformă a sistemului ; ea urmărește ca o umbră mersul capitalismului aflat în criza lui generală.

DEMOCRAȚIE, LIBERTATE SOCIALĂ, UMANISM

CONSTANTIN GHEORGHE

Democrația, libertatea socială și umanismul sînt valori social-politice fundamentale ale socialismului, conturează dimensiunile noii orînduiri, unite fiind într-un tot indisolubil; ele sînt realități sociale, exprimă în modul cel mai sintetic cuceririle poporului nostru condus de partid, se presupun și se înfăptuiesc reciproc în cursul făuririi societății socialiste.

Cucerite în focul revoluției, perfecționate și extinse în opera de edificare a societății socialiste, democrația și libertatea au constituit temeiul afirmării pregnante a omului în adevărata sa condiție, a realizării în practica politică a unui umanism plenar. Deasupra prefacerilor înnoitoare care au avut loc în toate domeniile societății noastre se ridică cucerirea cea mai de preț: făurirea omului nou, cu o înaltă conștiință socialistă, a cărei personalitate este dată de trăsăturile și de idealurile comuniste.

Climatul propice acestor transformări socialiste, pe planul conformației spirituale a oamenilor, a fost asigurat prin înfăptuirea cerințelor democrației socialiste, prin asigurarea de jure și de facto a libertății. Definită într-un mod general, democrația reprezintă o formă de guvernămînt bazată pe participarea poporului la exercitarea puterii, pe libertatea și egalitatea reală a cetățenilor, pe manifestarea liberă a personalității fiecărui individ. Democrația socialistă pe care a înfăptuit-o Partidul Comunist Român este cea care a dat libertății un conținut real, o manifestare autentică și deplină. Atingerea culmilor înalte pe care ne aflăm astăzi s-a realizat ca un proces conștient, bazat pe cunoașterea legilor obiective ale dezvoltării sociale, pe aplicarea corespunzătoare a principiilor marxism-leninismului la condițiile concret istorice ale țării noastre. Înfăptuirea cerințelor legilor obiective prin activitatea creatoare a maselor de oameni ai muncii a însemnat realizarea în tot mai mare măsură a ceea ce Engels denumea trecerea din imperiul necesității în cel al libertății. Legătura dintre posibilitatea cunoașterii adecvate a necesității și crearea cîmpului de transpunere a sa pe planul practicii a dat caracterul profund științific al politicii Partidului Comunist Român, a constituit premisele conștientizării direcțiilor progresului și orientarea întregii activități în conformitate cu acestea. A realiza asemenea pași în domeniul cunoașterii realității sociale înseamnă adîncirea libertății umane, constituie pași pe drumul comunismului. „Numai atunci cînd oamenii vor dirija în mod conștient procesele sociale — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 — și vor obține „efectele dorite de ei" se va putea vorbi cu adevărat de trecerea la comunism" [1]. Libertatea socială presupune, de asemenea, capacitatea de a înțelege noul, de a elabora pe baza cuceririlor științei și tehnicii concluzii teoretice și practice pentru transformarea revoluționară a societății omenești. Pentru a da curs cerințelor politice, pentru a stabili măsurile organizatorice

[1] Nicolae Ceaușescu, Expunere la plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, *Plenara C.C. al P.C.R. 3—5 noiembrie 1971*, Ed. Politică, București, 1971, p. 21.

necesare realizării în practică a liniei politice generale, se impune studierea și înțelegerea legilor obiective și orientarea întregii activități în concordanță cu acestea. Comuniștii studiază legile obiective nu pentru a adopta o atitudine fatalistă față de ele ; dimpotrivă, descifrîndu-le sensul, tendințele lor de acțiune, ei își orientează munca, întreaga activitate în interesul progresului social, în interesul oamenilor.

Libertarea socială, ca ansamblu al manifestărilor ei concrete pe diverse planuri — politic, economic, spiritual etc. — este cea care dă conținut democrației socialiste. Socialismul, desființînd proprietatea privat capitalistă asupra mijloacelor de producție, exploatarea omului de către om și toate celelalte privilegii care decurgeau din poziția de clasă a exploatatorilor, a creat o societate cu adevărat umană care realizează pe deplin rațiunea vieții omului. Sensul vieții nu este o forță exterioară ființei umane, ci este imanent omului social, direcționat de scopurile urmărite, de idealul omului. Democrația socialistă și libertatea socială asigură premisele materiale și spirituale ca omul, ființă rațională, producătoare de bunuri, ființă care se făurește pe sine în procesul constituirii și transformării relațiilor sociale, să înfăptuiască pe deplin condițiile de afirmare a sensului vieții omenești, care nu poate fi decît acela de a trăi într-un mod demn de om.

Nu putem tăgădui, desigur, existența în concepția unor oameni luminați ai timpurilor a unor idei profund umaniste pentru a căror transpunere pe planul realului au militat cu ardoare. Revendicarea libertății, egalității, dreptății a fost înscrisă de către burghezie în programele sale de luptă împotriva feudalismului. Revoluțiile burgheze au învins, dar lozincile sub care fuseseră ridicate la luptă masele muncitoare nu au fost înfăptuite decît parțial, numai pentru burghezie ; pentru cei asupriți, însă, libertatea, democrația au rămas abstracțiuni fără un conținut real. Înlăturînd unele aspecte ale vechilor privilegii de clasă, capitalismul promovează forme noi, restrîngînd tot mai mult posibilitățile de afirmare a omului, mai ales cînd revoluțiile burgheze determinaseră un avînt general al afirmării personalității. Înstrăinarea esenței umane în procesul muncii și în produsele rezultate din activitatea omului muncii se împletește strîns cu înstrăinarea în relațiile dintre oameni, relații de asuprire, în care nu calitățile firești ale individului hotărăsc soarta sa, ci acele forțe străine care i se impun implacabil. Într-o asemenea situație, omul se înstrăinează de propria sa esență umană, de nota sa de specie. Activitatea sa nu e „liberă" și „conștientă" ; forțele sociale create de el, declanșate de activitatea sa, se întorc împotriva lui. Poziția omului în societate nu este determinată de calitățile sale ca individ, ci de poziția de clasă, de mărimea veniturilor pe care le are, indiferent de modalitățile prin care le realizează. În societatea unde singura măsură valorică a vieții sînt banii, omul bogat se bucură de considerație, independent de modul în care și-a dobîndit averea.

Societatea capitalistă contemporană, departe de a fi realizat mult trîmbițata democrație și libertate a omului, accentuează fenomenele de depersonalizare a individului uman, de birocratizare a vieții.

Societatea omenească pășește în domeniul înfăptuirii adevăratei democrații și libertăți numai prin desființarea proprietății private asupra mijloacelor de producție, în urma căreia oamenii pot stăpîni metodic și conștient forțele generate de activitatea lor, stabilind între ei relații raționale. Tocmai pe acest temei, so-

cialismul a realizat înfăptuirea idealurilor de democrație, libertate și umanism. Politica partidului comunist — partid al clasei muncitoare — legile statului socialist — stat al oamenilor muncii — ridică la rangul de scop esențial înfăptuirea democrației și a libertății sociale și prin aceasta instaurarea cu drepturi depline a umanismului. Aceasta va fi de fapt ceea ce în concepția întemeietorilor marxismului însemna „societate socializată", adică acea societate în care individul uman va găsi, la scara socială cea mai largă, condițiile optime ale dezvoltării sale multilaterale. „Numai în cadrul unei colectivități individul capătă mijloacele care îi dau posibilitatea dezvoltării multilaterale a aptitudinilor sale ; prin urmare, numai în cadrul colectivității devine posibilă libertatea personală. În surogatele de colectivități de pînă acum... libertatea personală a existat numai pentru indivizii care s-au dezvoltat în sînul clasei dominante și numai în măsura în care au fost indivizi ai acestei clase. În condițiile unei colectivități reale, indivizii își dobîndesc libertatea în cadrul asociației lor și prin intermediul ei" [2]. De fapt, „colectivitățile reale" sînt date de societatea nouă, făurită de oameni în propriul lor folos, statul socialist este cel care asigură desfășurarea liberă și conștientă a activității omului, afirmarea fără nici un fel de opreliști a personalității sale. Într-o asemenea societate, în care se împletește strîns democrația politică cu cea economică, libertatea pe toate planurile, pentru toți cetățenii — indiferent de condiția lor socială sau națională — fiind pe deplin asigurată, se produc premisele cu rol de cauză eficientă pentru trecerea treptată spre comunism.

În calea realizării omului, a accesului său la viața politică, la învățămînt și cultură nu mai sînt așezate piedici de ordin economic, social, național ; dimpotrivă, un rol însemnat în formarea și în dezvoltarea conștiinței socialiste îl are știința, factor deosebit de important în programul general al societății socialiste.

Totuși, chiar în cadrul democrației oferit de societatea noastră socialistă se mai mențin unele diferențe între oameni izvorîte din deosebirea dintre sat și oraș, dintre munca fizică și cea intelectuală, din nivelul de pregătire și competență al fiecăruia. Dar, statul socialist, prin pîrghiile sale economice, politico-ideologice și cultural-educative, prin învățămînt, știință etc., modifică favorabil asemenea diferențieri. Dezvoltarea conștiinței socialiste, a nivelului de cultură și calificare a populației sînt factori stimulatori ai adîncirii democrației socialiste și ai libertății de acțiune a omului. Nimic nu poate fi mai concludent, în acest sens, decît accesul la binefacerea științei și culturii, în anii socialismului, a tuturor oamenilor muncii.

Prin asigurarea egalității și libertății omului, prin crearea unor posibilități egale de dezvoltare a tuturor membrilor societății, socialismul, în esența sa, este sinonim cu democrația și cu umanismul. El creează toate condițiile obiective pentru ca fiecare cetățean să dea societății pe măsura capacităților sale. Activitatea socialmente utilă, munca, devine de fapt ceea ce a fost menită să fie : criteriul fundamental de apreciere și promovare a omului. Societatea socialistă, afirmîndu-și profundul său umanism, asigură posibilitatea tuturor cetățenilor de a munci în concordanță cu aptitudinile și cu pregătirea fiecăruia. Munca eliberată de exploatare și servituți devine o chestiune de onoare și eroism, de înălțare a omului ; prin ea omul își realizează adevărata sa condiție umană, se valorifică ca om, ca personalitate. Munca depusă nu mai este „muncă pentru altul" ; rezultatele ei revenind producătorului fac din ea nu numai singurul mijloc de existență, dar constituie în același timp și un izvor de bucurie.

[2] K. Marx-Fr. Engels, *Opere*, vol. 3, Ed. politică, București, 1966, p. 76—77.

Pe măsura edificării la nivele superioare a socialismului, se înfăptuiește și o apropiere între munca fizică și cea intelectuală, acest proces exprimînd de fapt caracterul profund democratic și în același timp echitabil al relațiilor sociale noi, stabilite între producătorii liberi de orice exploatare.

Înscrisă ca o componentă fundamentală a comportamentului uman, munca devine în socialism mijlocul prin intermediul căruia fiecare își aduce contribuția sa la făurirea societății noastre socialiste multilateral dezvoltate. Pentru aceasta este necesar — așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — „să educăm pe toți cetățenii, în special tineretul, în spiritul cultului față de muncă (...) singura sursă a progresului și prosperității poporului nostru, a națiunii noastre socialiste, mijlocul principal de afirmare a talentului și forței creatoare a tuturor cetățenilor, de manifestare a personalității și autoperfecționare morală" [3]. Acest cult trebuie sădit din cea mai fragedă vîrstă și prin toate mijloacele de influențare educativă. Fără a crea un asemenea cult, vom avea întotdeauna oameni cu tendințe parazitare, de căpătuială și cîștiguri ilicite, concepții și mentalități de factură burgheză sau mic burgheză care degradează omul, personalitatea sa. Iată de ce educația prin muncă și pentru muncă se prezintă ca o cerință dintre cele mai importante ale democrației socialiste, constituie mijlocul de creștere a gradului de libertate a omului, exprimă profundul umanism al orînduirii noastre socialiste.

Ceea ce este specific socialismului, în înfăptuirea democrației reale pentru popor, este faptul că drepturile consfințite prin Constituție nu rămîn numai la cadrul strict juridic, ci, printr-o politică perseverentă de promovare în viață a idealurilor comuniste, garantează exercitarea libertăților constituționale. Drepturile și libertățile democratice sînt garantate, în primul rînd, prin existența condițiilor vieții materiale. Progresul continuu al țării noastre, dezvoltarea economiei, a științei și culturii, creșterea continuă a nivelului de trai material și spiritual al poporului, consolidează și lărgesc drepturile și libertățile maselor muncitoare, asigurînd totodată dezvoltarea democrației socialiste.

Măsurile întreprinse de Partidul Comunist Român după Congresul al IX-lea au vizat perfecționarea continuă a întregii vieți sociale, în cadrul căreia locul de seamă îl dețin formele și mijloacele de atragere a cetățenilor patriei la conducerea treburilor statului, crearea cadrului organizatoric și instituțional al participării maselor la dezbaterea politicii interne și externe, la elaborarea celor mai importante decizii și măsuri economice și sociale. „Toate acestea — așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — atestă lărgirea democrației socialiste, participarea tot mai activă a poporului la făurirea propriei sale istorii, a propriului său viitor" [4]. În același timp, participarea oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, la conducerea treburilor societății constituie un mijloc de educare socialistă, de creștere a răspunderii fiecărui cetățean față de interesele generale ale colectivului.

Trăsăturile ce caracterizează modalitățile de înfăptuire a cerințelor democrației în țara noastră, participarea conștientă a poporului suveran la conducerea treburilor obștești, infirmă teza politologiei burgheze conform căreia o dată ce se admite rolul diriguitor al statului, care în concepția lor se confundă cu rolul

[3] Nicolae Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971*, p. 53.
[4] Nicolae Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971*, p. 65.

de liber-arbitru, libertatea nu se mai poate realiza. Această teză nu se poate transplanta în condițiile social-economice ale socialismului, ea nu are valabilitate chiar și numai pentru următoarele motive :

a) socialismul — creație conștientă a maselor — făurește statul oamenilor muncii care dă curs realizării legilor obiective ale progresului social ;

b) oamenii muncii participă în cunoștință de cauză la înfăptuirea politicii statului, care nu este altceva decît sinteza intereselor dezvoltării sociale în strînsă concordanță cu împlinirea năzuințelor și idealurilor indivizilor ;

c) masele de oameni ai muncii, înarmate cu obiectivele izvorîte din legile socialismului, depun activitate pentru a da curs realizării progresului.

În asemenea condiții, libertatea socială cunoaște un progres permanent, determină în același timp o creștere a înțelegerii în măsură tot mai mare de către masele populare a rolului lor hotărîtor în edificarea noii orînduiri. Din această situație se nasc două implicații deosebit de importante pentru activitatea organizațiilor de partid :

a) Dezvoltarea democrației socialiste este strîns legată de ridicarea nivelului politico-ideologic, a conștiinței socialiste a întregului popor.

b) Creșterea gradului de responsabilitate a tuturor cetățenilor în îndeplinirea obiectivelor dezvoltării țării — prin responsabilitate înțelegînd capacitatea omului de a conștientiza și prevedea activitatea și a o defini în funcție de utilitatea sau răul pe care îl poate aduce societății. Responsabilitatea, adică conștientizarea necesității este de natură să lărgească sfera libertății personale a omului, pentru că ea nu presupune oprirea la stadiul conștientizării, ci depășirea acestuia, prin luarea de decizii în cunoștință de cauză, obiectivarea acestor decizii în practică, în folosul intereselor progresiste ale societății.

Formarea concepției marxist-leniniste a oamenilor muncii, sub forma unui sistem închegat de idei politice, filozofice, economice, juridice, artistice etc. reprezintă condiția de bază a educării oamenilor în spiritul responsabilității. Cu cît fiecare cetățean își va însuși mai profund politica și ideologia partidului nostru, cu atît se va orienta mai bine în viața socială, va conștientiza într-un grad crescut necesitatea actelor sale, în concordanță cu cerințele datoriei corect înțelese. Toate acestea contribuie ca omul să depășească greutățile în îndeplinirea datoriei, să traducă în fapt, prin activitatea sa, principiile umaniste ale comunismului.

În etapa actuală de dezvoltare a societății românești, dezvoltarea și perfecționarea economiei socialiste, manifestarea plenară a libertății sociale sînt legate indisolubil de lărgirea orizontului de cunoaștere al maselor. Pentru a înfăptui acest deziderat al progresului, partidul și statul dau o atenție deosebită dezvoltării științei, cercetării științifice, înarmării oamenilor muncii cu noile descoperiri științifice.

La baza acestui proces educativ, de formare a omului nou, trebuie să stea munca, învățămîntul, știința, ca factori primordiali ai activității umane, ai progresului societății omenești.

Politica partidului nostru nu se reduce numai la a stimula producția, bunăstarea materială a oamenilor, condiții de bază, necesare, dar nu suficiente, ale societății socialiste.

Socialismul creează acea lume în care omul se simte om, în care omenia caracterizează raporturile dintre oameni ; această societate nu poate fi decît opera clasei muncitoare, a țărănimii, a intelectualității, a tuturor oamenilor muncii fără deosebire de naționalitate. Cum pe bună dreptate sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, „trebuie să acționăm pentru dezvoltarea trăsăturilor socialiste în activitatea noastră, a umanismului socialist ; să facem din zicala românească „a fi om de omenie" o zicală nouă : „a fi comunist de omenie" [5]. Pentru a înfăptui însă acest deziderat este necesară focalizarea activităților politico-ideologice, educative, spre combaterea acelor manifestări negative care se mai manifestă încă în activitatea unor oameni. Realizarea obiectivelor puse în fața muncii de educație politico-ideologică, completată cu elaborarea mai amănunțită a normelor de drept și de conviețuire socială, cu respectarea strictă a legalității socialiste vor determina o nouă etapă, superioară, în dezvoltarea democrației, libertății și umanismului în țara noastră.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971*, Editura politică, București, 1971, p. 481.

Influența marilor bătălii revoluționare ale ceferiștilor și petroliștilor din ianuarie-februarie 1933 în rîndul elevilor

Conf. univ. EMIL DOMOCOȘ
București

Luptele muncitorilor ceferiști și petroliști din ianuarie-februarie 1933 au constituit „un moment de o deosebită importanță în istoria mișcării noastre muncitorești, au avut o profundă înrîurire asupra vieții politice și sociale din România". [1] Sub conducerea Partidului Comunist Român, muncitorimea ceferistă și petrolistă a trecut la puternice și noi forme de luptă împotriva politicii antipopulare și a ofensivei burghezo-moșierești, îndreptate contra maselor exploatatoare. Procesul de radicalizare a muncitorimii și a păturilor exploatate de la orașe și sate a făcut ca alături de muncitorii ceferiști să fie mobilizați la luptă zecile de mii de asupriți din întreaga țară, între care mii de intelectuali, de tineri, de profesori și învățători, de elevi și studenți.

Studierea și cunoașterea acestei influențe în rîndurile tineretului școlar prezintă o deosebită importanță pentru munca educativă în rîndul școlarilor și pionierilor, constituie o tradiție înaintată ce subliniază angajarea elevilor alături de clasa muncitoare, condusă de Partidul Comunist Român. Ea are o mare importanță pentru istoria pedagogiei românești, întrucît aceasta nu este încă evidențiată în manualele și studiile elaborate pînă în prezent.

1. Participarea elevilor la luptele din ianuarie-februarie 1933.

Datorită luptei hotărîte a muncitorilor ceferiști și acțiunilor comitetului de fabrică, ales la începutul lui februarie la Uzinele „Griviția" din București, în care fuseseră cooptați și tineri muncitori, conducerea administrativă a fost obligată să recunoască revendicările care-i priveau pe tinerii ucenici [2] de la școlile de ucenici ca: acordarea unor drepturi materiale, plata zilei de muncă, dreptul de studii etc.

Alături de muncitorii ceferiști aflați în luptele din ianuarie-februarie 1933, au participat la luptă pe baricade și la grevă elevii diferitelor școli de ucenici din București, din Cluj, din Iași, din Ploiești și din alte centre din țară [3], manifestînd alături de ceferiști și de petroliști, unindu-se în frontul de luptă al celor care erau în primele rînduri și militau pentru drepturi politice, materiale și înlesniri la învățătură. În masacrul dezlănțuit de burghezia română împotriva muncitorilor greviști, utecistul Vasile Roaită s-a stins cu mîna încleștată pe sirenă, cu trupul ciuruit de gloanțe și străpuns de baionete. [4]

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*, în *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. I, Editura politică, București, 1968, p. 366.

[2] „Scînteia", an. I, nr. 3 din 1 februarie 1933, p. 2.

[3] *Documente din Istoria U.T.C.*, p. 313.

[4] V. Ștefănescu, C. Mocanu, *Activitatea U.T.C. din România sub conducerea Partidului Comunist în anii crizei economice mondiale (1929—1933)*, „Analele Institutului de istorie a P.M.R." nr. 6, 1961, p. 56.

Solidarizîndu-se cu lupta muncitorilor ceferiști, elevii de la Liceul „Aurel Vlaicu“ [5] din București (liceu ce se afla în cartierul „Griviței“ și chiar în imediata apropiere a luptelor muncitorilor ceferiști) au manifestat alături de muncitori, au strigat lozinci de luptă, au susținut revendicările pentru care greviștii erau hotărîți să-și dea viața. Acestora li s-au alăturat și elevi de la școala de meserii „Polizu“ din București, precum și alți elevi ai liceelor și școlilor secundare din Capitală.

La greva muncitorilor de la Atelierele C.F.R. din Cluj, desfășurată în ziua de 13 februarie 1933, alături de muncitorii care se duceau la adunarea demonstrativă de protest din curtea atelierelor au venit în număr mare și ucenicii aflați la practică în cadrul secțiilor, solidarizîndu-se cu muncitorii vîrstnici [6], protestînd împotriva samavolniciilor autorităților, cerînd drepturi și condiții mai bune de viață și de învățătură. Muncitorii i-au antrenat și pe ucenici să participe la desfășurarea grevei. Un profesor a încercat să-i scoată din această acțiune, dar muncitorii aflați în pichet i-au oprit pe ucenici, spunînd profesorului că „Mai mult învață elevii la grevă“ [7], decît din cuvintele și îndemnurile sale. La demonstrațiile organizate de muncitori [8] au participat elevii unor școli și licee din Cluj. Împotriva acestor elevi au fost luate ulterior măsuri drastice: eliminarea și punerea lor sub anchetă, urmărirea de către poliția de siguranță și apoi arestarea. De aceea, între motivele indicate de serviciul local de învățămînt Cluj care să hotărască eliminarea unui elev din *toate școlile statului* era subliniată și participarea acestuia la demonstrații comuniste ale muncitorilor [9]. Cu ocazia percheziților făcute la elevii arestați pentru că participaseră la demonstrația muncitorească de stradă, anume la manifestația de protest a sindicatelor muncitorești împotriva lichidării și închiderii sediului lor de către autoritățile din Cluj [10], din ianuarie 1933, a ieșit la iveală faptul că unii liceeni studiau cărți de economie politică marxistă, fiind conștienți pe deplin că participau la luptele de clasă ale muncitorilor. Astfel, în declarația făcută la poliția de siguranță din Cluj, elevul anchetat a declarat că asupra lui acasă se găseau cărți ca *Manifestul comunist, Capitalul, Despre planul cincinal, Dezvoltarea socialismului de la utopie la știință, Comuna din Paris* (1871) [11].

Percheziții intense organizate de poliția de siguranță în colaborare cu direcțiile școlilor au scos la iveală preocupări ale tineretului școlar pentru a-și însuși cunoștințe despre socialism și comunism. La Liceul de fete „Dr. Anghelescu“ din Buzău, în cursul lunii martie 1933 a început o largă acțiune de anchetă în jurul lecturii particulare a elevelor, deoarece, după cum reiese din documentele trimise de direcțiunea liceului Ministerului Instrucțiunii, unele eleve din clasele a VI-a și a VII-a citeau, prin împrumut de la o bibliotecă publică locală, cărți și reviste cu conținut de stînga și cu conținut progresist: *Costia Riabțev* (școlar sovietic), revista „Stînga“, „Contigent 424“ etc. [12], din care ele începeau să cunoască realitățile sovietice, să judece cu alți ochi cele ce se petreceau în jurul lor, să găsească răspunsuri sigure la o serie de probleme cu caracter social-politic etc.

În semn de protest față de spiritul cazon al liceului, au fost găsite eleve care purtau la piept, după cum raporta Ministerului Instrucțiunii, directoarea liceului, „...sub cuta șorțului o cocardă roșie“ [13]. Menționăm că această cocardă roșie a fost trimisă drept corp delict și cusută pe raportul direcțiunii către Ministerul Instrucțiunii la 12 martie 1933. De asemenea, directoarea liceului raporta forului superior de învățămînt că eleva împrumutase cărțile cu caracter progresist ce aveau orientare de stînga celorlalte colege, „instiga pe eleve la revoltă contra profesoarelor, căutînd să speculeze nemulțumirile lor... [14]. De ase-

[5] *Arhiva C. C. al P.M.R.*, fond 5, dosar 946, filele 51—57.

[6] *Arhiva C.C. al P.M.R.*, fond 5, dosar 946, filele 210—255 și dosar 948, fila 77; fond 96, dosar 910, fila 38.

[7] *Arhiva Direcției generale CFR*, Cluj, dosar 22/1933, alăturat cu dosarul 18/1933.

[8] *Arhiva Ministerului Învățămîntului* neinv., dosar 45, fascicola 1, nr. 21014 din 15 februarie 1933.

[9] *Arhiva Ministerului Învățămîntului* f. neinv., dosar 45, fascicola 1, nr. 21014 din 15 februarie 1933.

[10] *Declarația făcută de poliție*, Arhiva Ministerului Învățămîntului, dosar nr. 45, nr. 21014/1933.

[11] *Ibidem.*

[12] *Arhiva Ministerului Învățămîntului*, dosar 45, fascicola 4, 34467 din 13 martie 1933.

[13] *Ibidem.*

[14] *Ibidem.*

menea, eleva era acuzată că „a propus colegelor în momente de revoltă... să declare sovietul clasei a VII“ [15], adică o formă de conducere colectivă şi obştească a clasei de eleve, după modelul socialist de organizare.

2. Acţiuni ale elevilor în cadrul „Frontului unic de luptă al tineretului“

Pe baza învăţămintelor trase din desfăşurarea luptelor eroice ale muncitorilor ceferişti şi petrolişti din 1933, conducerea Uniunii Tineretului Comunist a propus crearea *Frontului unic de luptă al tineretului din România*, îndemnînd tineretul să lupte organizat, să organizeze greve şi să participe la marile acţiuni de clasă ale muncitorilor conduse de Partidul Comunist Român.

În scopul întăririi acţiunii de luptă a tineretului comunist şi pentru sporirea eficacităţii luptei forţelor democratice ale întregului tineret, C.C. al U.T.C. a publicat propunerile pentru închegarea Frontului unic de luptă al tineretului din aprilie 1933, în care demasca exploatarea tineretului din uzine şi şcoli, condiţiile grele de viaţă ale acestuia, pregătirile febrile ale burgheziei în vederea războiului, atacurile bandelor fasciste şi huliganice încurajate de forţele cele mai reacţionare din România. Acest document important precizează, totodată, mijloacele şi căile practice de luptă, îndemnînd tineretul muncitoresc, ţărănesc, elevii, ucenicii şi studenţii să acţioneze hotărît prin „greve de tineret în cămine, şcoli sau întreprinderi“ [16], gărzi de autoapărare, demonstraţii de stradă, proteste contra instrucţiei premilitare etc.

Propunerile Uniunii Tineretului Comunist au găsit un ecou larg în rîndurile muncitorilor tineri, ale ucenicilor, ale elevilor şi studenţilor. Astfel, cu prilejul întîmpinării zilei de 1 Mai 1933, C.C. al U.T.C. îndemna tineretul să participe şi să organizeze greve politice şi demonstraţii de stradă în cadrul Frontului de luptă unic al tineretului [17].

Mobilizaţi de celulele U.T.C., elevii şcolilor secundare din Cluj au participat în grupuri, după cum declară şeful serviciului local de învăţămînt Cluj — „...manifestaţie comunistă în ziua de 1 mai 1933“ [18] şi au răspîndit manifeste comuniste sub ochii poliţiştilor şi copoilor siguranţei deghizaţi, fapt pentru care au fost trimişi în faţa Tribunalului din Cluj, instanţa pentru minori [19].

Din procesul-verbal adresat de tribunalul din Cluj, în ziua de 12 iunie 1933, rezultă că la demonstraţia de 1 mai 1933 au fost prezenţi şi tineri uteciști, social-democraţi etc., pe baza chemărilor Frontului de luptă unic al tineretului. „Au luat parte mulţi şi multe“ — se arată în procesul-verbal al şedinţei de la tribunal, în vederea stabilirii situaţiei faptice. „Şi în afară de social-democraţi s-au amestecat şi alte elemente printre ei (este vorba de muncitorii care demonstrau de 1 Mai — n.n.E.D.), de alt colorit politic şi, în special, comunişti, care au căutat cu orice chip să nu fie nici ei absenţi de la o atare adunare, şi de a dovedi că şi ei există...“ [20].

De asemenea, tinerii mecanici de la C.F.R. — Bucureşti, în ziua de 1 Mai 1933 au protestat energic „...contra regimului cazon de cămin“ [21] şi pentru hrană mai bună, hotărînd să nu înceapă lucrul în ziua respectivă pînă nu li se vor îndeplini doleanţele. Ei au refuzat să mai participe în această zi la corvezile care îi obligau să se scoale de dimineaţa la orele 5. Tot în aceeaşi zi (1 Mai 1933), pe la orele 8, ucenicii s-au dus în faţa direcţiei ca să protesteze, continuînd apoi toată ziua să desfăşoare o agitaţie mereu crescîndă împotriva mizeriei pe care o îndurau, a bătăilor ce li se aplicau, împotriva batjocurii şi a umilirilor la care erau supuşi etc.

În zilele grevelor din februarie 1933 de la Griviţa şi după înăbuşirea sîngeroasă a eroicelor lupte, tineretul din uzine, din şcoli profesionale şi din alte tipuri de şcoli a fost antrenat în organizaţiile legale conduse de P.C.R., în special în cadrul „Ajutorului Roşu“, pentru a aduna fonduri şi ajutoare materiale, în vederea sprijinirii luptei ceferiştilor, iar

[15] *Ibidem.*
[16] *Documente din Istoria U.T.C.* (1917—1944), Ed. tineretului, Bucureşti, 1958, p. 308—309.
[17] „Tînărul leninist“, an. VIII, nr. 5 din mai 1933.
[18] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, f. neinv., dir. înv. profesional, dosar 8, fasc. 4, nr. 102052 din 28 iulie 1933.
[19] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, f. neinv., dir. înv. profesional, dosar 8, fasc. 4 nr. 102052 din 28 iulie 1933, copie de pe procesul de la Trib. Cluj, Instanţa pt. minori, nr. Rim. 162/1933.
[20] *Ibidem.*
[21] „Tînărul leninist“, an. VIII, nr. 5 din 5 mai 1933.

apoi pentru sprijinirea deţinuţilor politici, a familiilor acestora lipsite de orice sprijin material.

Deosebită importanţă pentru mobilizarea tineretului din România la o luptă consecvent revoluţionară au rezoluţiile C.C. al P.C.R. asupra muncii şi sarcinilor U.T.C. din România, din iulie 1933 [22]. Rezoluţia scoate în evidenţă caracterul reacţionar al politicii şcolare burgheze şi urmările nefaste ale acesteia asupra culturalizării maselor populare. „În urma acestei politici, zeci de şcoli s-au închis — şi aşa puţine la număr — în special la ţară. Taxele şi rechizitele şcolare s-au scumpit într-atît, încît nu îngăduiesc complet accesul tineretului muncitoresc, ţărănesc şi al micii burghezii la şcoli" [23].

În şcoli, în rîndul elevilor, se întetise o stare de spirit revoluţionară, se manifestau preocupări pentru a se cunoaşte teoria marxist-leninistă; în internate şi şcoli pătrund tot mai intens broşuri comuniste şi ziare cu conţinut progresist, ca „Stînga", ziarul „Frontul evenimentelor politice şi culturale" ş.a. [24].

În zilele care au urmat fiorosului măcel organizat de burghezia şi moşierimea română împotriva muncitorilor ceferişti şi petrolişti, organele de represiune — Ministerul de Interne, chesturile de poliţie, serviciile siguranţei generale, jandarmeriile etc. — desfăşurau o febrilă acţiune pentru urmărirea comuniştilor, pentru urmărirea tineretului muncitoresc, a tineretului şcolar şi universitar. La consiliile diriginţilor din martie-aprilie 1933, unii profesori din tabăra partidelor burgheze au participat la combaterea activităţii revoluţionare în rîndurile tineretului, căutîndu-se peste tot elevi care să poată fi acuzaţi că au legături cu organizaţiile comuniste. Astfel, la o şcoală, se arată într-un raport, un elev a cîntat „din mandolină imnul Internaţionalei a III-a (Bolşevic), nu în glumă, ci în mod demonstrativ... în mijlocul elevilor" [25]. De asemenea, unii directori de şcoli se grăbeau să trimită cărţile „dubioase" descoperite la elevi, organelor locale ale Siguranţei generale, spre a le cerceta şi a putea trece la anchetarea şi la judecarea elevilor în faţa tribunalelor [26].

Adresele inspectoratelor şi revizoratelor şcolare către Ministerul Instrucţiunii, şi de aici înapoi, cu privire la elevii şi elevele comuniste nu mai conteneau în tot cursul anului 1933. Se organizase urmărirea elevilor bănuiţi de activitate „subversivă" comunistă, se operau percheziţii nenumărate făcute de unii profesori „detectivi" — cum erau porecliţi — la locuinţele elevilor, anchete fără număr erau puse la cale, precum şi tîrîrea elevilor minori în faţa proceselor desfăşurate la tribunale şi alte măsuri iniţiate în cadrul unui sistem de „salvare" a „ţării" capitaliştilor şi moşierilor din impasul în care se afla.

Conferinţele profesorilor (în cazul în care predominau cei cu vederi reacţionare sau în care directorii şi oficialităţile impuneau punctul lor de vedere) cereau eliminarea imediată din toate şcolile statului şi particulare a elevilor care răspîndeau ideile comuniste sau participau la activitatea revoluţionară. În arhive, în documentele rămase de atunci sînt formulate, cu ură, motivele îndepărtării definitive a acestor tineri şi elevi de la şcoală, lipsindu-i de dreptul la cultură: „Avînd în vedere că contactul cu şcoala a unor asemenea elemente, contagiate de ideile... comunismului este periculos", „pentru a menţine siguranţa şcoalei şi pentru a pune în gardă pe ceilalţi elevi..." [27]. Nenumărate documente comunică de urgenţă (adrese, buletine oficiale) eliminarea elevilor care activau sub influenţa U.T.C. sau care citeau cărţi cu conţinut revoluţionar, publicaţii de stînga, pedepsindu-i după formula: „Eliminarea din toate şcolile statului deoarece s-a constatat că a atentat împotriva siguranţei statului" [28].

În referate „confidenţiale", inspectorii generali „specializaţi" în problemele urmăririi elevilor comunişti, arătau „...cu destulă durere sufletească" [29] (cum precizau ei) faptul că în unele regiuni ale

[22] *Documente din Istoria U.T.C.* (1917—1944), Editura tineretului, Bucureşti, 1958, p. 311—330.

[23] *Idem*, p. 318.

[24] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, f. neinv. dosar 45, fasc. 1, nr. 66591 din mai 1933.

[25] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, fond neinv., dosar 45, fasc. 1, nr. 46605 din 13 aprilie 1933.

[26] *Ibidem*.

[27] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, f. neinv., dosar 45, fasc. 1, nr. 66591 din 24 mai 1933.

[28] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului*, f. neinv., dosar 45, fasc. 1, nr. 97239 din 4 august 1933.

[29] *Idem*, dosar 45, fasc. 4, nr. 49321/1933.

țării mișcarea revoluționară și influența P.C.R. în rîndul elevilor creștea în amploare. Astfel, la 12 aprilie 1933, unul din inspectorii generali, în legătură cu descoperirea organizației comuniste „Școlarul Roșu" în rîndul elevilor din licee și din școli secundare, arată că va intensifica controlul și îndrumarea muncii școlare și, mai ales, a celei extrașcolare, prin participarea sa la „toate ședințele și sărbătorile școlare", „spre a feri în viitor tineretul școlar de influențe și mișcări subversive, vătămătoare vieții școlare și bunei orînduiri a statului" [30].

În timp ce elevii bănuiți numai de activitate comunistă sau fiind găsiți doar simpatizanți ai U.T.C. erau eliminați — după formula regulamentului — „din toate școlile de stat și particulare, fără drept de examen particular", elevii înrolați în organizațiile fasciste și cu activitate huliganică erau tolerați în licee. Astfel, pe cererea unei eleve eliminate pentru activitate comunistă, care insista să se revină asupra pedepsei, întrucît din carnetele de note anexate se putea constata „sîrguința la studii — după cum declara — cît și notarea foarte bună la conduită", inspectorul general menționa următoarele, în referatul cerut de Ministerul Instrucțiunii : „Nu s-a revenit asupra pedepsei date elevilor care au făcut propagandă comunistă. Au fost iertați numai cei prinși că făceau parte din „Garda de Fier" și „Arhanghelul Mihail" [31]. Această observație, făcută de un consilier al Ministerului Instrucțiunii încă din 1932, dovedea poziția guvernului burghezo-moșieresc, inclusiv a celor care se aflau în conducerea Ministerului Instrucțiunii, de toleranță neîngăduită față de huligani și fasciști notorii. Aceeași măsură se aplică în tot cursul anului 1933 și în anii următori, cu toată demagogia celor din organele de învățămînt burgheze, care declarau că nu tolerează politica în școală. În fapt, ei tolerau legionarii în școală, după cum reiese și din rezoluțiile favorabile și de îngăduință date de cei aflați în conducerea Ministerului Instrucțiunii în legătură cu acțiunea criminală a bandelor de legionari și a propagandei acestora în rîndurile tineretului [32].

În acest torent al mișcării revoluționare de tineret, condusă de Partidul Comunist Român, s-a simțit prezența activă a tovarășului Nicolae Ceaușescu, încă din anii crizei economice (1929—1933). Devenind membru al U.T.C. din anul 1933 și activist al organizației revoluționare de tineret din țara noastră, el a participat la procesul de la Craiova (1934) al conducătorilor ceferiști și petroliști, unde a cerut, în fruntea grupului de muncitori și țărani, eliberarea celor arestați [33].

Cuvinte și atitudine de îmbărbătare a elevilor și îndemn la lupta revoluționară ofereau profesorii comuniști și acei care simpatizau cu mișcarea muncitorilor ceferiști și petroliști : Ilie Cristea, P. Constantinescu-Iași, Mihai Cruceanu, Tudor Bugnariu, C-tin Papacostea-Pajură ș.a. Astfel, profesorul Ilie Cristea de la Liceul „A. Șaguna" din Brașov, înfruntînd cu dîrzenie în acești ani (1933—1934) procesele intentate de autorități pentru activitatea sa revoluționară, se afla înconjurat pe treptele tribunalului din Brașov de elevii săi, care veniseră să-l sprijine și să manifeste pentru achitarea sa, iar în revista „Stînga" din București, și apoi în „Cuvîntul nou" (Brașov), în „Cuvîntul liber" ș.a., prin articolele scrise, a făcut tineretului școlar și muncitoresc educație revoluționară în spirit comunist.

De asemenea, la Craiova, prof. Mihail Cruceanu, prin revista „Cuvîntul școalei", îndemna profesorii și învățătorii să se unească în șuvoiul luptei revoluționare și sindicale, iar numărul din februarie 1933 apăruse cu titlul „Învățători și profesori ! Uniți-vă !".

În urma Plenarei C.C. al P.C.R. din iulie 1933, care a analizat munca în rîndurile tineretului, organizațiile locale ale U.T.C. au desfășurat în rîndurile elevilor din școli acțiuni prin care aceștia erau îndemnați să participe la lupta revoluționară, să se unească și să se angajeze în lupta proletariatului condus de Partidul Comunist Român.

Redăm din textul unui manifest răspîndit de uteciștii din București în zorii zilei de 9 octombrie 1933, necunoscut încă și care conține o bogăție de idei din care se observă situația grea a învățămîntului și care constituie un aspru

[30] *Ibidem.*

[31] *Ibidem*, nr. 130082 din 2 octombrie 1932.

[32] *Arhiva Ministerului Învățămîntului*, f. neinv., dosar 45, fasc. 4, nr. 138445 din 19 decembrie 1933.

[33] Gh. I. Ioniță, *Considerații privind lupta democratică, patriotică, antifascistă a tineretului din România*, în *Tradițiile revoluționare și educația tineretului*, București, 1970, p. 44.

rechizitoriu făcut politicii şcolare dusă de burghezia şi moşierimea din România. Subliniindu-se situaţia grea a elevilor din şcoli, pedepsele şi eliminările care se ţineau lanţ, se preciza de la început că: „Prin urcarea nemăsurată a taxelor la toate şcolile şi facultăţile, se împiedică sistematic intrarea elevilor săraci în licee şi facultăţi. Ni se dă ca obiectiv „economiile bugetare". Asta este o minciună sfruntată. Din birurile grele pe care le plătesc părinţii noştri *se cheltuiesc zeci de miliarde pe înarmări şi pentru plata datoriilor externe.* Ţara noastră e lăsată mai departe să aibă cel mai mare număr de neştiutori de carte din Europa. 10.000 de învăţători şi profesori n-au posturi, şcolile se închid şi taxele se ridică. Afară de taxe ni se mai fac şi alte greutăţi. Cărţile, uniformele şi rechizitele obligatorii sînt foarte scumpe...". Manifestul se referea apoi la greutăţile din şcolile de meserii şi ucenici şi din internate: „În şcolile de meserii e un adevărat regim de teroare. Bătaia e obicei aici. Sub supravegherea unor bestii, care se numesc pedagogi, elevii muncesc pînă şi duminica. De pe urma muncii lor încă profită numai direcţiunea. Ei trebuie să mai şi plătească taxe... În internate sîntem ţinuţi ca la închisoare: cenzura corespondenţei, a lecturii, bilet de voie pentru oraş, mîncare proastă".

Manifestul lansat de elevii uteciști în toamna anului 1933 la liceele din Bucureşti condamna spiritul de umilinţă şi supunere oarbă în care erau educaţi elevii: „Prin... disciplină de cazarmă vor să facă din noi elemente supuse, care să înghită fără murmur toate nedreptăţile şi asupririle. La aceasta mai contribuie şi educaţia militărească ce se dă la cercetaşi în vederea pregătirii războiului, care pregătire e una din cele mai importante cauze ale tuturor suferinţelor noastre".

În final, se cerea trecerea directă la luptă în cadrul „Frontului unic de luptă al tineretului", avînd drept exemplu studenţii: „Nu mai putem îndura! Să luptăm, întocmai ca studenţii, pentru apărarea intereselor noastre!" Este de remarcat faptul că în acest manifest se preconizau mijloace şi căi de luptă după modelul muncitorilor şi tinerilor muncitori care luptau în cadrul „Frontului unic de luptă al tineretului". „Să formăm deci comitete de elevi şi eleve care să ne apere contra eliminărilor nedrepte, contra urcării taxelor..., care să ceară sprijiniţi cu hotărîre de clasele lor, scutirea completă de taxă a celor săraci, gratuitatea rechizitelor şi cărţilor pentru aceştia, libertatea de asociaţie a elevilor".

*

Constituind un moment de cotitură în mişcarea muncitorească din ţara noastră, marile bătălii revoluţionare ale ceferiştilor şi petroliştilor din ianuarie — februarie 1933, conduse de Partidul Comunist Român, au avut o influenţă deosebită asupra şcolii şi personalului didactic, precum şi în rîndurile tineretului din România.

Pe baricade, în toiul luptelor greviste şi revoluţionare, alături de muncitorii ceferişti de la Bucureşti, de la Cluj şi din alte centre, au participat ucenici, elevi din licee, precum şi tineri muncitori. Unii elevi au fost arestaţi şi molestaţi, consideraţi fiind ca „primejdioşi" pentru atmosfera liceală dorită de oficialităţi şi de regimul burghezo-moşieresc.

Efectele deosebite şi angajarea directă la lupta revoluţionară a elevilor în cadrul „Frontului unic de luptă al tineretului" din anul 1933 şi din anii următori au constituit o şcoală de educaţie revoluţionară şi cetăţenească a ucenicilor, a elevilor din şcoli şi din licee, a tineretului, de educaţie în spirit comunist, al devotamentului pentru poporul nostru muncitor, condus de Partidul Comunist Român.

---

[34] *Arhiva Ministerului Învăţămîntului* f. ne-inv., nr. 99437/1936, p. 3—6. Este redat procesul verbal al şedinţei corpului profesoral în care este arătată activitatea revoluţionară a elevilor Ciobotaru Teodor, Cîmpean Mihail, Cleja Aurel, Brezoiu Gh., Corduneanu Boris, Gabrulibchi Nic., Dumitru Petre ş.a., desfăşurată de mai mulţi ani în Şcoala normală de învăţămînt din Năsăud.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

TRĂSĂTURI ȘI PROBLEME PEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN R. P. POLONĂ

ION T. RADU

Oricine examinează cu atenție sistemul de învățămînt din R. P. Polonă, precum și ideile pedagogice care îl animă, face cunoștință cu unele trăsături de structură, conținut și de organizare școlară care îndeamnă la reflecție.

În ansamblul său și mai ales în ceea ce privește modalitatea de structurare a unor compartimente, cum sînt cele ale învățămîntului liceal și ale învățămîntului universitar, sistemul școlar polonez se înscrie în tendințele noi ale învățămîntului contemporan.

Caracteristicile sale principale se exprimă într-un flux educațional care atestă un nivel ridicat de instruire a întregului tineret, pînă în jurul vîrstei de 18 ani, într-o organizare modulară, în trepte, a învățămîntului liceal (bazat pe o școală generală unică) și, în parte, a învățămîntului superior, precum și într-o concepție modernă asupra conținutului și mijloacelor de instruire.

1. Componentele principale ale sistemului sînt: învățămîntul preșcolar, primar, secundar, postliceal și superior. Cele mai multe din acestea cuprind școli de diferite tipuri, cu profile variate și cu forme de învățămînt multiple: cursuri de zi, serale, prin corespondență, fără frecvență, sau combinații ale acestora.

Numeroase și importante probleme pedagogice ridică fiecare din componentele sale structurale. În soluționarea lor sînt angajate nu numai forurile de conducere a învățămîntului, ci și o amplă activitate de cercetare pedagogică, ceea ce demonstrează preocuparea pentru adaptarea sistemului de instrucție și de educație la condițiile vieții contemporane și sporirea capacității sale de a răspunde cerințelor unei societăți în plină dezvoltare.

Ca pretutindeni, în vederea pregătirii copiilor pentru școală și pentru sprijinirea familiilor în îngrijirea și educarea copiilor este organizat un *învățămînt preșcolar care cuprinde aproximativ 30% din populația preșcolară*. Rețeaua instituțiilor preșcolare este mai dezvoltată în centrele urbane și muncitorești unde peste 35% din copii în vîrstă de la 3 la 6 ani beneficiază de educație în grădinițe.

Paralel cu grija statului pentru dezvoltarea continuă a învățămîntului preșcolar, se fac încercări de intensificare a activității de propedeutică școlară a grădinițelor. În acest scop, se experimentează învățarea limbilor străine, introducerea în programe a unor elemente de calcul aritmetic, precum și a unor activități de cunoaștere a mediului înconjurător.

În condițiile în care numai o treime dintr-o generație de copii trece prin instituții preșcolare, la vîrsta de început a școlarității obligatorii — 7 ani — se constată diferențe de nivel cultural și de dezvoltare intelectuală, care creează dificultăți în activitatea didactică din primele clase primare. În vederea ridicării randamentului muncii școlare în aceste clase, este foarte extinsă acțiunea de pregătire a copiilor pentru școală, avînd ca scop înlăturarea diferențelor de nivel cultural dintre ei. Pentru aceasta se organizează cursuri de pregătire timp de 6 luni, din ianuarie pînă în iunie, de 3—4 ori pe săptămînă, la școală sau la grădiniță. Copiii sînt supuși unor teste de dezvoltare intelectuală și gru-

paţi după capacităţi. În acest timp, sînt studiate condiţiile lor de viaţă, starea sănătăţii, dezvoltarea psiho-fizică, alcătuindu-li-se o fişă.

2. *Instruirea generală şi obligatorie se realizează în şcoala primară de 8 ani, care cuprinde pe toţi copiii în vîrstă de la 7 la 14 ani. Există însă obligativitatea pentru toate familiile de a asigura instruirea tineretului într-o formă de învăţămînt pînă la vîrsta de 18 ani.*

În şcoala generală se experimentează instruirea organizată a copiilor la vîrsta de 6 ani (în loc de 7 ani, cum este generalizat), precum şi realizarea programelor ciclului elementar de 4 ani în 3 ani şi jumătate.

Sînt demne de relevat eforturile ce se depun pentru întărirea funcţiilor de observare şi de orientare şcolară ale şcolii de bază, îndeosebi ale ciclului al doilea al acesteia. Acest lucru se realizează atît prin structura planului de învăţămînt, în care, pe lîngă trunchiul comun al disciplinelor obligatorii, se prevăd activităţi de alegere şi facultative, cît şi prin activitatea unor organisme de orientare create.

Activitatea psihologilor pentru orientarea şcolară, cîte unul pentru mai multe şcoli, este îndrumată de comisiile pentru orientarea şcolară şi profesională (cuprinzînd psihologi, medici, sociologi, economişti) existente pe lîngă inspectoratele şcolare. Cu sprijinul psihologului şcolar, diriginţii alcătuiesc, pentru fiecare elev, o fişă psiho-pedagogică. În general, se poate aprecia că este o fişă simplă, cuprinzînd date despre elev şi familia sa, despre dezvoltarea psiho-fizică a elevului, rezultatele obţinute la învăţătură în clasele a VI-a şi a VIII-a, precum şi aprecierile şi recomandările dirigintelui.

Deşi avizele de orientare nu sînt obligatorii pentru elevi, totuşi ele influenţează mult decizia luată de elevi şi de părinţii lor privind direcţia de formare după absolvirea şcolii de 8 ani. Mai mult decît atît, chiar după ce tinerii frecventează un anumit tip de şcoală, ei sînt ajutaţi, dacă este nevoie, să se reorienteze spre şcoli potrivite capacităţilor şi înclinaţiilor lor. Astfel, în multe licee de cultură generală, comisiile profesorale analizează, după primii doi ani de studii, evoluţia unor elevi şi, în funcţie de rezultatele obţinute şi de înclinaţiile ce au putut fi constatate, sînt îndrumaţi spre alte şcoli. Este semnificativ faptul că, deşi aceste hotărîri ale consiliilor profesorale nu sînt obligatorii din punctul de vedere al normelor juridico-administrative, ele sînt totuşi acceptate de părinţii elevilor. De pildă, conducerea liceului „Ian Sobieţkii" din Cracovia relatează că, în fiecare an, aproximativ 10% din efectivul elevilor care au frecventat anul II sînt reorientaţi spre alte şcoli, pe calea arătată.

3. *Absolvenţilor şcolilor primare li se deschid mai multe direcţii de formare, în licee de cultură generală cu durata de 4 ani, în licee tehnice şi în şcoli profesionale.*

Formarea profesională se realizează în 3 tipuri de şcoli :

— licee tehnice, cele mai multe avînd durata de 5 ani, iar unele de 4 ani ;

— şcoli profesionale de gradul I, numite şcoli profesionale de bază ;

— şcoli profesionale tehnice, de gradul II.

Putem distinge două aspecte esenţiale ale subsistemului învăţămîntului secundar lung, care conferă acestuia, în sistemul şcolar polonez, trăsături specifice : organizarea modulară, în trepte, a învăţămîntului tehnico-profesional şi structura învăţămîntului liceal.

Şcolile profesionale de bază, cu profil industrial, au durata de 3 ani, iar cele cu profil agricol de 2 ani. Multe din aceste şcoli au şi al doilea ciclu, de şcoală profesională tehnică (tehnicum), cu durata de 3 ani. Cei mai buni absolvenţi ai primului ciclu continuă studiile în tehnicum. Se apreciază că, în prezent, aproximativ 20% din absolven-

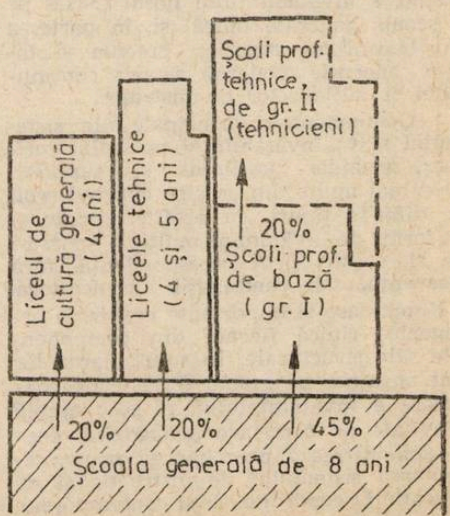


Fig. 1

ţii şcolii profesionale de gradul I termină şi tehnicumul de gradul II. Tendinţa este ca cei mai mulţi să facă şcoala secundară tehnică completă, la cursuri de zi sau serale.

Această modalitate de structurare pe cicluri, în trepte, a învăţămîntului profesional-tehnic oferă tuturor tinerilor posibilitatea să dobîndească gradul de calificare potrivit capacităţilor lor, deschizîndu-le totodată şi accesul spre continuarea studiilor în învăţămîntul superior.

La aceasta se asociază caracterul deschis al întregului învăţămînt secundar, care favorizează penetraţia liberă a elevilor de la un tip de şcoală la altul, atunci cînd rezultatele obţinute de ei fac necesară o reorientare.

Studiile învăţămîntului profesional şi tehnic se încheie cu două feluri de examene: bacalaureatul, care oferă dreptul de a continua studiile în orice instituţie de învăţămînt superior, şi examenul de calificare, după care tinerii pot ocupa funcţii în producţie, conform specialităţii.

Structura învăţămîntului liceal şi fluxul de şcolarizare a absolvenţilor şcolii de bază demonstrează orientarea acestui subsistem către extinderea şcolilor cu finalitate, care asigură integrarea tinerilor în activitatea social-utilă.

Astfel, aproape 85% din absolvenţii şcolii de 8 ani continuă studiile; din aceştia, 24% frecventează liceele de cultură generală, aproape tot atîţia urmează liceele tehnice, iar ceilalţi dobîndesc o calificare prin şcoli profesionale şi şcoli tehnice de gradul II. Rezultă că aproape 3/4 din cei care continuă studiile primesc la sfîrşitul lor şi o anumită calificare.

4. *Concepţia de structurare modulară a sistemului şcolar apare şi în organizarea învăţămîntului superior pregătitor de personal didactic.*

Formarea personalului didactic se realizează pe 3 căi, în:

a) Universităţi şi institute tehnice de învăţămînt superior, ale căror facultăţi au durata de 5 ani, iar unele de 4 ani.

b) Şcoli superioare pedagogice care au două cicluri de studii, unul de trei ani şi al doilea de doi ani. Există în Polonia 3 asemenea instituţii.

c) Şcoli superioare pentru profesori, de 3 ani; au fost înfiinţate în anul 1968, iar în anul 1971 au dat prima promoţie de absolvenţi. Aceste şcoli sînt filiale ale universităţilor sau sînt patronate de către acestea.

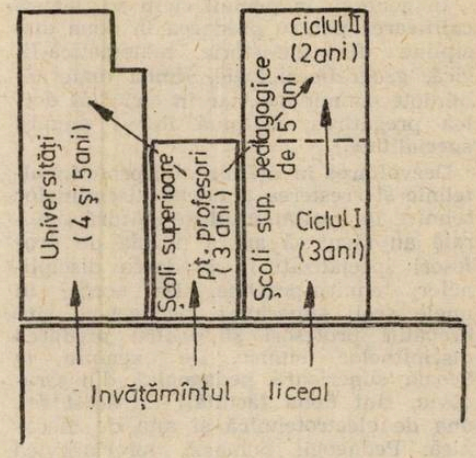


Fig. 2

Majoritatea cadrelor didactice sînt pregătite în şcolile superioare pedagogice şi în şcolile superioare pentru profesori de 3 ani.

După primul ciclu, de 3 ani, absolvenţii obţin certificatul de profesor pentru şcoala generală. Cei mai mulţi se încadrează, de fapt, în activitatea didactică. O parte din ei continuă, însă, studiile în ciclul al doilea, la absolvirea căruia obţin diploma de licenţă, care le conferă dreptul de a preda şi în învăţămîntul liceal.

Trecerea de la un ciclu la altul se face prin concurs, precum şi pe baza rezultatelor obţinute în primul ciclu şi a recomandării catedrelor de specialitate.

Organizarea studiilor în trepte oferă posibilitatea calificării după capacităţi. În acelaşi timp, sistemul răspunde şi unor condiţii specifice. Este vorba de posibilitatea ce se oferă numeroaselor cadre didactice din şcoala generală, care nu au calificarea corespunzătoare, de a-şi completa studiile prin învăţămînt seral şi fără frecvenţă. În al doilea rînd, existenţa celor două cicluri permite tinerelor (şi ele reprezintă marea majoritate în învăţămînt) care se căsătoresc ca, după absolvirea primilor 3 ani, să lucreze în învăţămînt, avînd şi posibilitatea de a termina ciclul al II-lea şi de a obţine diploma de licenţă, prin învăţămîntul fără frecvenţă.

Profilul calificărilor este corelat cu nevoile de profesori ale învăţămîntului general şi liceal.

În general, în primul ciclu se asigură calificarea pentru predarea în două discipline: filologie-istorie, matematică-fizică, geografie-biologie, limba maternă-biblioteconomie ș.a., iar în ciclul al doilea pregătirea continuă într-o singură specialitate.

Dezvoltarea învățămîntului profesional-tehnic și creșterea ponderii disciplinelor tehnice în învățămîntul de cultură generală au făcut să apară nevoia de profesori specializați în predarea disciplinelor tehnico-practice. De aceea, în unele școli superioare pedagogice sînt pregătiți profesori și pentru predarea disciplinelor tehnice. De exemplu, la Școala superioară pedagogică din Cracovia, sînt două facultăți de acest fel, una de electrotehnică și alta de mecanică. Pedagogii polonezi apreciază că formarea, pe această cale, a profesorilor pentru predarea disciplinelor tehnice realizează pregătirea pedagogică necesară pe care absolvenții institutelor tehnice nu o au și asigură încadrarea școlilor cu personalul didactic de care au nevoie pentru aceste specialități, evitîndu-se fluctuația și alte dificultăți create de folosirea personalului tehnic din producție.

O orientare demnă de menționat este hotărîrea *de a asigura întregului personal didactic, inclusiv celui pentru clasele elementare, o pregătire în instituții de învățămînt superior.* Chiar pentru formarea educatoarelor s-a organizat, experimental, în acest an școlar, o școală superioară de 3 ani la Cracovia.

Pînă acum, învățătorii pentru clasele elementare și educatoarele pentru grădinițe au fost pregătiți în licee pedagogice (8 + 5) și în școli postliceale (12 + 2).

Pregătirea superioară a personalului didactic este apreciată ca o condiție necesară a modernizării învățămîntului, a perfecționării tehnologiei didactice.

5. *Îmbunătățirea continuă a conținutului învățămîntului și perfecționarea mijloacelor de instrucție și educație* se înscriu printre preocupările de bază ale învățămîntului polonez. Aceasta se reflectă atît în *orientările noi ce se constată în organizarea școlară*, cît și în încercările, unele experimentale, altele cu tendință spre generalizare, *de a promova în activitatea didactică acele metode care stimulează gîndirea și activitatea elevilor, angajarea cît mai deplină a acestora în procesul de acumulare a cunoștințelor.*

Acestor scopuri servesc, bunăoară, *îmbinarea activității didactice desfășurate pe clase întregi de elevi cu studiul unor discipline sau efectuarea unor lucrări cu grupuri mai mici de elevi.* Discipline ca: limbile străine, fizica, chimia, precum și educația fizică și lucrările practice se predau pe grupe de circa 15 elevi, ceea ce oferă posibilitatea participării directe a acestora la lucrările de laborator și, în general, la activitatea organizată.

De asemenea, în școlile poloneze se manifestă un interes susținut pentru organizarea lor pe cabinete pe specialități. Acest sistem se aplică, cu bune rezultate, chiar și în școlile generale.

Pe fondul general al diversificării învățămîntului liceal, în vederea valorificării cît mai depline a aptitudinilor și capacităților tinerilor, pe lîngă existența unor tipuri de școli cu profile diferite, în cadrul liceelor de cultură generală este creată o rețea dezvoltată de clase speciale cu profil de matematică, fizică, chimie, biologie. Aceste clase se constituie chiar din primul an al liceului, selecția elevilor făcîndu-se prin probe speciale la concursul de admitere și pe baza rezultatelor obținute la disciplinele de profil în clasele a VII-a și a VIII-a ale școlii generale.

Problemele muncii educative în rîndurile elevilor se situează în centrul activității școlilor și a altor instituții extrașcolare. Una din preocupările de seamă, în această direcție, o constituie *extinderea influenței educative a școlii asupra elevilor dincolo de programul obligatoriu și atragerea familiei în acțiunea educativă organizată de școală.* Pentru aceasta, oriunde este posibil, școlile își prelungesc activitatea pe toată durata zilei. În aceste cazuri, elevii iau masa de prînz (contra cost) la cantina școlii, iar după masă își pregătesc lecțiile, participă la activitățile în cercuri ș.a., sub supravegherea profesorilor.

În același timp, se urmărește permanent cultivarea spiritului responsabilității sociale, în care scop se folosește antrenarea elevilor în rezolvarea problemelor de disciplină școlară și în organizarea activităților educative. Reprezentanți ai elevilor participă la ședințele consiliului profesoral la care se discută probleme ale muncii educative.

În fiecare liceu este organizat un „Consiliu de educație", în componența

căruia intră profesori, părinți, cu o participare largă a elevilor. Acest consiliu analizează felul în care se desfășoară anumite activități și sprijină școala în realizarea lor (munca obștească, lectura particulară a elevilor, folosirea timpului liber, disciplina în școală și în afara școlii ș.a.).

Prin trăsăturile sale esențiale, învățămîntul din R. P. Polonă dispune de însemnate și autentice resurse pentru a răspunde cerințelor societății contemporane și de capacitatea de a se adapta continuu transformărilor ce se produc în viața socială, progreselor științei și tehnicii.

DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SECUNDAR [1]

CEZAR BÂRZEA
Institutul UNESCO pentru Educație

Într-o civilizație de o mobilitate fără precedent, cum este caracterizată civilizația contemporană, educația rămîne adeseori în urma solicitărilor pe care societatea i le impune. În astfel de momente, prioritățile sînt orientate în special spre inovație și transformări, iar termeni ca „renovare", „modernizare", „reformare" etc. sînt foarte frecvent asociați cercetărilor pedagogice și sferei lor de activitate.

Aceste considerente au determinat Biroul Asociației Internaționale a Științelor Educației (ASIE) să inițieze o anchetă internațională privind situația actuală a științelor pedagogice și posibilitățile lor de reorientare. Rezultatele preliminare ale acestei anchete au fost prezentate de Bogdan Suchodolski (președintele asociației) în cadrul simpozionului *Cercetarea pedagogică a rolului în mutație a învățămîntului secundar* [2]. Majoritatea răspunsurilor comentate de autor au remarcat decalajul îngrijorător pe care îl menține în prezent cercetarea pedagogică în raport cu ritmul dezvoltării sociale și istorice. În acest sens, aprecierea lui A. De Block (Gand) este semnificativă și categorică, poate chiar prea categorică: „Sîntem convinși că cercetările contemporane nu sînt adaptate marilor probleme pedagogice. Cercetările de astăzi nu au nici o valoare reală nici pentru pedagogi, nici pentru organizatorii învățămîntului, nici pentru directori, nici pentru corpul de profesori" [3].

Prezentarea rezultatelor unei asemenea anchete, în care majoritatea răspunsurilor s-au referit la dificultățile actuale ale științelor educației, în cadrul unui simpozion consacrat cercetării pedagogice a învățămîntului secundar, nu

[1] Considerații asupra lucrărilor simpozionului *Cercetarea pedagogică a rolului în mutație a învățămîntului secundar*, organizat de Institutul UNESCO pentru Educație (Hamburg) în perioada 1—5 noiembrie 1970, în colaborare cu Asociația Internațională a Științelor Educației (ASIE).

[2] B. Suchodolski, *Le renouvellement de la pedagogie. Résultats de l'enquete de l'A.I.S.E.*, Hamburg, Institut de L'UNESCO pour l'education, 1971.

[3] Apud. B. Suchodolski, *Op. cit.*, p. 2. În același raport B. Suchodolski menționează răspunsurile pedagogilor români:
„*D. Muster* (București) solicită stabilirea priorității unei direcții politice înțelepte, modeste, morale, devotată poporului și în permanent contact cu el, și care se ocupă de *construirea unei lumi mai bune*" (p. 3).
„Profesorul *C. Cuciuc* (București) subliniază că fenomenul educației trebuie conceput în totalitatea sa, ceea ce înseamnă că educația școlară, de care se ocupă în special pedagogia, nu înglobează ansamblul proceselor formative ale oamenilor. De aici postulatul: dacă pedagogia dorește să domine formația omului, ea trebuie să se modernizeze radical, să se transforme dintr-o teorie a școlarității într-o teorie a educației. Această teorie a educației trebuie să trateze procese fundamentale ale formației omului, cum sînt experiențele individuale din viața sa și care sînt consecutive proceselor de educație școlară și extrașcolară".

a fost întîmplătoare. Ea a fost asociată cu o constatare frecvent remarcată în cadrul simpozionului şi anume că învăţămîntul secundar a devenit cel mai important nivel al educaţiei pentru etapa actuală a dezvoltării : „Pentru majoritatea ţărilor industriale ale lumii — observă W. D. Halls (Oxford) [4] — învăţămîntul secundar este în acest moment domeniul principal al educaţiei, deoarece el reprezintă pivotul pe care se bazează restul procesului pedagogic."

Cercetarea pedagogică a învăţămîntului secundar, ca „distribuitor al resurselor umane" — conform caracterizării lui Takashi Ohta (Tokyo) [5] — pare să se orienteze spre un grup prioritar de probleme a căror rezolvare ţine de competenţa conjugată a celor trei mari factori interesaţi : societatea, sistemul şcolar şi individul beneficiar al educaţiei secundare. Experţii reuniţi în cadrul simpozionului au considerat că pentru următorii ani cercetarea pedagogică a învăţămîntului secundar trebuie să acorde o atenţie particulară următoarelor domenii : 1) locul învăţămîntului secundar în cadrul sistemului de învăţămînt ; 2) finalitatea sa ; 3) structura sa actuală şi posibilităţile ei de ameliorare ; 4) conţinutul învăţămîntului secundar ; 5) democratizarea ; 6) autorealizarea individuală prin educaţia post-primară.

În cele ce urmează, vom prezenta principalele puncte de vedere exprimate în cadrul comunicărilor şi rapoartelor în legătură cu aceste priorităţi ale cercetării pedagogice a învăţămîntului secundar.

1) DEFINIŢIA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SECUNDAR

Dintre variantele propuse, majoritatea au definit învăţămîntul secundar în raport cu locul său special în organizarea verticală a diferitelor trepte de învăţămînt. Astfel, un grup numeros de raportori — J. Cavadini (Neuchatel), A. Clausse (Liège), M. Coulon (Bruxelles), A. Galino (Madrid), M. Marbeau (Paris) şi B. Suchodolski (A.I.S.A.) — au considerat că învăţămîntul secundar nu poate fi definit altfel decît ca fiind „nivelul de învăţămînt post-primar, care urmează după un ciclu de educaţie de bază", definiţie aparent simplistă, dar care sugerează locul specific al învăţămîntului secundar". Această definiţie este deschisă însă completărilor şi comentariilor, deoarece noţiunea de învăţămînt primar cunoaşte multiple variaţii spaţiale şi temporale. Această labilitate se traduce în primul rînd cantitativ, prin numărul variabil de azi consacrat acestui tip de învăţămînt (durata sa medie fiind de 5—6 ani). Astfel, M. Marbeau (Paris) [6] remarcă o anumită „ambiguitate" care decurge din raportarea la poziţia post-primară a învăţămîntului secundar.

a) Pentru un mare număr de elevi, nivelul secundar constituie punctul terminal al ciclului instituţional de studii ; pentru aceşti elevi, învăţămîntul secundar trebuie să asigure o formaţie profesională suficientă printr-o angajare responsabilă şi promptă în muncă, deziderat care este asigurat în special prin şcolile tehnice sau profesionale de nivel secundar ;

b) Pentru un alt mare grup de elevi, învăţămîntul secundar, are menirea de a asigura trecerea spre învăţămîntul superior, pregătind elevii pentru a face faţă unui eventual examen de selecţie şi pentru integrarea într-un nou tip de învăţămînt.

Completarea lui M. Marbeau defineşte foarte clar poziţia învăţămîntului secundar : „Există două şcoli care se opun, aceea care promovează o formaţie cît mai generală posibilă şi aceea care înclină spre o formaţie specializată (opoziţia dintre concepţiile franceze şi anglo-saxone). Un sistem intermediar ar putea rezulta dintr-un învăţămînt asociind trunchiul comun cu opţiunile, trunchiul comun pentru formaţia generală iar opţiunile pentru [satisfacerea] motivaţiei elevilor şi tentativei lor de studii aprofundate" (p. 7).

2) FINALITATEA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SECUNDAR

Obiectivele învăţămîntului secundar se pare că oscilează pentru fiecare sistem educativ în jurul a cîtorva priorităţi, pe care W. D. Halls (Oxford) [7] le sistematizează în următoarea triadă.

---

[4] W. D. Halls, *The Education of Young People Present and Future Trends*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971, p. 1.

[5] T. Ohta, *Selfrealization by Young People*, Hamburg, UNESCO, Institution for Education, 1971, p. 5.

[6] M. Marbeau, *Structure, acces et démocratisation de l'éducation secondaire, fonction des écoles secondaires, leur efficacité à faire face aux besoins de la société et leur relation avec l'éducation permanente*, Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1971, p. 6.

[7] W. D. Halls, *Op. cit.*, p. 4.

a) Dorința fiecărui individ de a-și dezvolta și valorifica la maximum capacitățile, motivație, pe care societățile caută să o satisfacă prin adoptarea unor modele de organizare cît mai democratică, în locul celor tradiționale, predominant selective și competitive.

b) Necesitatea mîinii de lucru calificate, care impune diversificarea corespunzătoare a învățămîntului secundar în raport cu calificarea specializată pe care o solicită dezvoltarea economică.

c) Creșterea bugetului de timp liber al fiecărui individ și urmările sale directe asupra disponibilității pentru educație permanentă și asupra educației „informative" („informal education", spre deosebire de „formal education", educația eminamente instituționalizată). La nivelul învățămîntului, această cerință poate fi satisfăcută prin cultivarea „necesității de educație permanentă" și a ideii continuității post-școlare a proceselor educative.

3) STRUCTURA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SECUNDAR

Învățămîntul secundar începe imediat după absolvirea învățămîntului primar, adică la vîrsta de 10—12 ani, evoluează spre o bifurcare mai mult sau mai puțin marcată în două cicluri diferite: ciclul primar (sau mediu) și ciclul secundar (sau superior). Prezentarea comparativă a priorităților acordate unuia sau altuia din cele două cicluri în diferite sisteme de învățămînt a fost deseori utilizată în cadrul simpozionului.

Ciclul I (primar, mediu etc.), definit de E. King (Londra)[8] drept ciclul formației generale de bază în învățămîntul secundar, are o durată medie de 3 ani, dar preferințele fiecărui sistem de învățămînt sînt foarte diverse în acest sens:

a) durata de 3 ani: Italia („Scoala media"), Belgia („Cycle sécondaire inférieur"), S.U.A. („Junior high school"), Japonia („Lower secondary school"), Elveția („Cycle sécondaire Genevois").

b) durata de 4 ani: Franța („Premier cycle"), Spania („Bacalauréat élémentaire"), R.F. a Germaniei („Mittelstufe des gesamtschulen"), Marea Britanie („Lower School", „Middle school"), U.R.S.S. (învățămîntul secundar incomplet);

c) durata de 5 ani: Canada („le secondaire polyvalent" du Québec).

Ciclul II marchează începutul diversificării progresive a învățămîntului și debutul specializării, suficient de suplă și polivalentă pentru a permite selecția și calificarea din învățămîntul superior. Durata sa este, de asemenea, variabilă în diferite sisteme de învățămînt.[9]

a) durata de 2 ani: U.R.S.S. (învățămîntul secundar superior), Spania (al 2-lea ciclu de învățămînt general și tehnic).

b) durata de 3 ani este cea mai frecventă: Belgia (ciclul secundar superior), Franța („second cycle"), R.F. a Germaniei (cei trei ani de tip gimnazial din „gesamtschule"), Marea Britanie („Upper School" din școala comprehensivă), S.U.A. („Senior high school), Japonia („Full time senior high school"), Suedia („gymnazium"), Spania (ciclul secundar pentru gradul superior);

c) durata de 4 ani: Marea Britanie „Upperschool" din unele școli comprehensive), Canada („College d'enseignement general et professional — Québec");

d) durata de 5 ani: Italia („Liceo classico i scientifico", „instituto tehnico").

Rezumînd aceste tendințe, în raportul lui M. L. Van Herreweghe (Gand) se propun două modele „descriptive":

a) *Modelul A*, „tipul limitat" de învățămînt secundar, a cărui funcție este de a asigura o educație generală fundamentală la nivelul secundar înaintea vîrstei independenței sociale și a specializării profesionale.

b) *Modelul B* („tipul extins") de învățămînt secundar, care, corespunzător ciclului superior din clasificarea lui M. Marbeau, tinde să continue educația generală începută în modelul anterior (în scopul de a asigura trecerea spre învățămîntul superior) și să ofere cîteva variante de selecție a programului pentru elevi în vederea „auto-realizării".

Existența acestor două modele sugerează faptul că distincția clasică dintre nivelurile primar și secundar ale învățămîntului nu mai este capabilă să satisfacă solicitările multiple care sînt adresate educației post-primare. Unele sisteme de învățămînt (U.R.S.S., Suedia etc.) au renunțat deja la granița

[8] E. King, *Cahnging Role of Secondary School*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971.

[9] M. Marbeau, *Op. cit.*, p. 2.

fermă dintre cele două niveluri, tinzînd să generalizeze primii ani de învățămînt secundar. Paralel, vechea dichotomie dintre educația generală și formația profesională este în curs de dispariție — V. V. Kraievski (Moscova) [10]. La nivelul educației post-primare (termen utilizat de foarte multe ori în locul celui de „învățămînt secundar"), modelul cel mai adecvat pare să devină astfel cel al școlii polivalente, în care structura sa este mai mult orizontală și mai puțin verticală.

3) CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SECUNDAR

Controversa care opune adepții specializării post-primare susținătorilor unui sistem polivalent de cultură generală are repercusiuni directe asupra conținutului învățămîntului secundar. Dintre multiplele surse ale acestei controverse am reținut cîteva, asupra cărora experții simpozionului și-au orientat în mod particular interesul.

a) Dependența echilibrului materiilor de învățămînt de împrejurările naționale specifice și de prioritățile pe care și le fixează politica școlară a fiecărui stat. W. D. Halls [11] ne furnizează exemplul special al Irlandei, care a fost obligată să-și restrîngă programul afectat limbilor străine, în scopul conservării și stimulării limbii naționale, pe cale de dispariție. În același sens, putem cita cîteva date extreme stabilite de OCDE privitoare la timpul afectat în diferite țări unor materii considerate „de bază" :

Limba maternă 8,5% (Grecia), 17,3% (Franța).

Limbile moderne 5,5% (Austria), 35,6% (Norvegia).

Matematica 6,9% (Spania), 22,0% (Marea Britanie).

Științele umaniste 7,2% (Irlanda), 19,8% (Turcia).

c) Necesitatea educării interdisciplinare a elevilor (ca o formă particulară a „polivalenței"), în locul compartimentării anacronice a cunoștințelor sub forma „materiilor" de învățămînt.

c) Conceptul tradițional „cultură generală" tinde să fie înlocuit de o teorie a „comunicatorilor", în locul unei sume de cunoștințe preferîndu-se valoarea instrumentală a celor „trei limbi" ale lumii moderne : [12] limbajul matematic, limba maternă și limbile străine. Într-o altă variantă, W. D. Halls (Oxford) identifică „trei axe ale culturii" : axul lingvistic, axul științific și axul tehnologic, ca fiind noii parametrii pentru orientarea programelor școlare.

d) Intelectualizarea maximă a programelor de învățămînt în detrimentul socializării și dezvoltării personalității individuale — V. Keith (Ottawa) [13].

e) Necesitatea evoluției orarelor școlare în același ritm cu angajarea restului familiei în producție — R. D. Aeth (Exeter). Astfel, dacă la începutul secolului orarul școlar săptămînal însuma aproximativ 40 de ore, în prezent, cu excepția școlilor tehnice și profesionale de nivel secundar, el nu depășește 30—32 de ore. Există în acest fel pericolul ca o bună parte din timp adolescenții cuprinși în învățămîntul secundar să nu fie în contact educativ cu adulții.

4) DEMOCRATIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SECUNDAR

Pe plan cantitativ, învățămîntul secundar tinde să devină accesibil tuturor elevilor cuprinși în ciclul precedent, ceea ce presupune o prelungire sistematică a duratei școlarității obligatorii și liberalizarea corespunzătoare a accesului. „Tendințele principale ale dezvoltării învățămîntului secundar contemporan — observă în acest sens G. D. Piriov (Sofia) [14] — sînt determinate de faptul că el este organizat din ce în ce mai mult după principiul democratizării educației. Ținînd cont de acest principiu, educația secundară pierde funcția selectivă de școală rezervată unei anumite elite și primește caracterul unui nivel de educație disponibil tuturor și obligatoriu în toate țările". Constatarea lui J. J. Goodlad (Los Angeles) [15] că învățămîntul secundar este deja generalizat într-un număr important de țări (Anglia, Australia,

[10] V. V. Kraievski, *The Scientific-Technological Revolution and the Changing Role of Educational Research in its Relation to Secondary Education*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971.

[11] W. D. Halls, *Op. cit.*, p. 10.

[12] M. A. Manacorda, *Recherche pédagogique sur le role en mutation de l'école secondaire*, Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1971.

[13] V. Keith, *Experimental Research for Individualization in Education*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971.

[14] G. D. Piriov, *The Role of Secondary School in Vocational Conidance*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971, p. 1.

[15] J. J. Goodlad, *Changing Role of Secondary School*, Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1971, p. 8.

Canada, R.F. a Germaniei, Japonia, Noua Zeelandă, S.U.A., U.R.S.S.) exemplifică foarte oportun această tendință (criteriul său de selecție a fost posibilitatea de cuprindere a peste 80% dintre absolvenții învățământului primar).

Sub aspect calitativ, democratizarea învățământului secundar se realizează prin orientarea progresivă în vederea achiziționării unei specializări. Această orientare poate fi realizată practic printr-una din variantele propuse de M. Marbeau.

a) Posibilitatea alegerii între un ciclu general lung (3—4 ani) și unul general scurt (2 ani) de formare profesională.

b) Trecerea liberă de la învățământul primar la primul ciclu al învățământului secundar (2 ani), fără selecție și deosebire între elevi, dar urmat de o selecție riguroasă la trecerea în continuare spre ciclul superior al învățământului secundar.

c) Asigurarea unei treceri progresive pe parcursul a 4 niveluri, în care fiecare din cei 4 ani de studii reprezintă un nivel profesional.

5) POSIBILITATEA AUTOREALIZĂRII

Populația cuprinsă în învățământul secundar este o populație adolescentă, pe care educația intenționează să o facă apță pentru primirea responsabilităților civice, sociale, profesionale, morale etc. pe care le oferă viața adultă. Acest proces este numit de către M. Debesse (Paris) proces de „autorealizare", sugerînd astfel calitatea specifică adolescenților de participanți activi la propria educație. Cadrul specific în care se realizează acest proces în învățământul secundar cuprinde următoarele elemente, a căror sistematizare aparține de asemenea lui M. Debesse [16].

a) situația tip pe care o reprezintă liceul pentru adolescentul care trece de la nivelul primar la nivelul secundar de învățământ ;

b) inițierea treptată ca membri responsabili ai societății adulte, ceea ce presupune nu o educație eminamente intelectuală, ci una polivalentă ;

c) posibilitatea participării active la autoeducație și autorealizare ;

d) frustrația consecutivă conflictelor care apar între dorința de autorealizare a adolescenților și posibilitățile reale pe care le furnizează educația secundară.

Un sistem de învățământ democratic și diversificat, capabil să corespundă dorințelor de realizare profesională și socială ale fiecărui individ, devine astfel și un teren favorabil pentru formarea și maturizarea personalității adolescenților.

---

[16] M. Debesse, *Le problème de l'autoréalisation*, Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1971, p. 2.

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL

CONSTANTIN PUFAN

Timp de două zile, 28—29 dec. 1971, din inițiativa Institutului de cercetări pedagogice, a avut loc la București un colocviu de pedagogie specială. Cu acest prilej au fost puse în discuție și analizate diverse aspecte ale optimizării învățămîntului special.

Au participat cadre didactice, cercetători (psihologi, pedagogi, medici), reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului și ai Ministerului Muncii.

Lucrările colocviului au început în ședința plenară, iar după aceea s-au desfășurat în două grupe de lucru : 1) deficienți auditivi — hipoacuzici și 2) deficienți mintali. Ca bază a discuțiilor au servit referatele prezentate în plenară : *Direcții ale optimizării învățămîntului pentru copiii cu auz scăzut* (de L. Caraman — cercetător principal și L. Ciobănescu — director al Școlii speciale de hipoacuzici din Craiova) și *Direcții ale optimizării învățămîntului pentru deficienți mintali* (autori Gh. Radu și Fl. Nicolescu — cercetători principali).

Primul referat a scos în evidență diversitatea deficiențelor de auz (ca tipologie), cît și a organizării procesului instructiv-educativ (instituții speciale, clase pe lîngă școlile obișnuite). Au fost analizate formele de învățămînt existente, pledîndu-se pentru învățămîntul preșcolar, elementar, profesional, secundar și superior. Au fost aduse argumente în favoarea structurilor deschise, propunîndu-se reglementări noi. S-au adus, de asemenea, argumente convingătoare pentru limitarea numărului de elevi la 10—12 în fiecare clasă, pentru fundamentarea organizațională și funcțională a învățămîntului pe cercetarea științifică și pe experiența pozitivă obținută în acest domeniu atît de alte țări, cît și de țara noastră.

Enumerînd principalele realizări ale activității de recuperare a deficienților mintali, *cel de-al doilea referat* a arătat totodată existența anumitor carențe în sistemele actuale de instruire, educare și „terapie complexă". De exemplu, neglijarea totală a educației preșcolare la această categorie de deficienți, heterogeneitatea exagerată a colectivelor de elevi, insuficienta pregătire a cadrelor didactice, insuficienta legare de practică a acestui învățămînt ș.a. Au fost făcute propuneri pentru înființarea de grădinițe speciale ajutătoare, de clase speciale pregătitoare pentru copiii care n-au frecventat grădinița, pentru organizarea școlii ajutătoare pe secții (A și B), în funcție de gravitatea defectului mintal al elevilor (Secția A să cuprindă cazurile mai ușoare de debilitate mintală, iar B pe cele mai accentuate). Același referat a cuprins propuneri de organizare a unor clase separate (secții speciale) pentru copiii a căror debilitate este asociată cu hipoacuzia, ambliopia, tulburări motrice accentuate. Calificarea profesională a elevilor secției A să se realizeze la nivelul claselor IX—X sau în sistemul actual de școli profesionale speciale din rețeaua Ministerului Muncii ; să existe un anumit specific în pregătirea pentru muncă a elevilor din secția B ; activitățile școlare să se adapteze la posibilitățile de care dispune acest deficient ; să se creeze un sistem mai eficient de inițiere, pregătire și perfecționare a cadrelor didactice.

În discuțiile purtate în cadrul grupei de lucru *Deficiențe auditive — hipoacuzici* au fost exprimate opinii favorabile propunerilor formulate în referat, promovîndu-se în același timp noi propuneri și sugestii referitoare la direcțiile generale ale determinării structurii și conținutului învățămîntului, la evaluarea obiectivă a funcției auditive, la problema hipoacuzicilor cu deficit intelectual. Au fost făcute observații judicioase asupra conținutului anumitor discipline din planul de învățămînt al școlilor pentru hipoacuzici (limbă română, istorie, geografie, desen, îndeletniciri practice, activități de corectare a deficiențelor fizice ș.a.). Rol important s-a acordat modernizării sistemului de predare, subliniindu-se utilitatea activizării percepției vibro-tactile a limbajului ca element de compensare a insuficienței auditive. S-a stăruit în același timp asu-

pra labiolecturii ca proces perceptiv și ca metodă de învățare a vorbirii de către deficienții auditivi, asupra conținutului și metodologiei orelor de dezvoltare a auzului ș.a. Au fost abordate, de asemenea, diverse probleme referitoare la : instrumentarul necesar desfășurării activităților elevilor în cabinete și laboratoare, activitatea din afară de clasă, metodologia cunoașterii elevilor ca subiecți supuși educației.

Pentru a se obține o evidență cît mai precisă a opiniilor, participanților la această grupă de lucru li s-a solicitat să exprime în scris accepția sau respingerea principalelor teze cuprinse în referatul prezentat de L. Caraman și L. Ciobănescu : asupra structurilor de învățămînt (tipurile de structuri, mărimea grupului clasei, sistemul structurilor, soluțiile de integrare, momentul integrării), asupra indicilor ce se cer menționați în recomandarea pentru structura de învățămînt adecvată, asupra criteriilor în stabilirea conținutului.

Discuțiile din grupa de lucru privind problemele deficiențelor mentale au cunoscut de asemenea o mare diversitate. Ele au fost bogate în propuneri. Ne reținem atenția propunerile referitoare la diagnosticarea continuă, la necesitatea medicului (neurolog sau pediatru) pentru fiecare școală ajutătoare, a profesionalizării elevilor în timp ce frecventează școala specială (în așa fel, ca la absolvire ei să poată primi un atestat de meserie) ș.a. Unii participanți au adus argumente în favoarea încadrării obligatorii a copilului deficient în grădinița specială, arătînd marea importanță a acesteia în recuperarea biologică și psihică la vîrsta respectivă. S-a pledat de asemenea pentru ameliorarea preselecției și selecției copiilor în școala ajutătoare, pentru introducerea uceniciei la locul de muncă, urmărirea recuperării debilului mintal nu numai în timpul școlii, dar și după absolvire (de către școala pe care a absolvit-o), pentru înființarea unui liceu de specialitate în vederea pregătirii viitorilor învățători ai școlilor speciale.

Au fost avansate solicitări forurilor competente de a face precizările cuvenite în legătură cu tipurile de recompense și pedepse care pot fi folosite, precum și cu folosirea adecvată a fișei psiho-pedagogice. Cei prezenți au reușit să lămurească multe dintre problemele ridicate și să selecteze un mare număr de propuneri în funcție de urgență și de necesitate.

Apreciind valoarea acestei întîlniri de lucru, care a reușit să grupeze laolaltă competențe din diferite locuri de muncă, din toată țara, spre a contribui la optimizarea învățămîntului nostru special, prof. I. Nica, directorul adjunct al Institutului de cercetări pedagogice, în concluzii, a subliniat utilitatea discuțiilor purtate și evidentul caracter practic al colocviului. A pledat pentru circulația ideilor de la teorie la practică și invers, pentru diversificarea și în același timp omogenizarea învățămîntului special ș.a.

PREGĂTIREA PROFESORULUI PENTRU ȘCOALA MODERNA — O DEZBATERE ȘTIINȚIFICĂ FRUCTUOASĂ —

ȘTEFAN COSTEA

Potrivit Programului de activitate pe anul 1971 al Academiei de Științe Sociale și Politice, Secția de psihologie-pedagogie a Academiei a organizat, în ziua de 28 decembrie 1971, o dezbatere științifică pe tema *Pregătirea profesorului pentru școala modernă.*

Înscrisă în seria de manifestări științifice publice ale Academiei menite să promoveze confruntări deschise de idei în legătură cu cele mai importante și mai actuale probleme ale vieții noastre politice, științifice, culturale, manifestarea a reunit un mare număr de specialiști, membri titulari și membri corespondenți ai Academiei, reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului, Ministerului Forțelor Armate, Ministerului Afacerilor Interne, ai Uniunii Sindicatelor din instituțiile de învățămînt și cultură, cercetători științifici, inspectori școlari, cadre didactice din învățămîntul superior și mediu din București, Baia Mare, Brașov, Ploiești. Ea a fost ultima din cele patru dezbateri științifice pe care Secția de psihologie-pedagogie le-a organizat în anul 1971, precedentele avînd ca teme : *Educația tehnologică, legarea învățămîntului de practică, Probleme umane ale întreprinderii*

industriale, Probleme actuale ale acțiunii de orientare școlară și profesională.

Pe baza unei tematici orientative difuzate din timp unui mare număr de specialiști interesați de această problemă sau angajați într-un fel sau altul la soluționarea ei, la comisia de organizare a acțiunii au depus intervenții scrise 34 de tovarăși. Din aceștia, 22 au susținut comunicări sau au intervenit în dezbatere.

Semnificative pentru ținuta și nivelul acestei manifestări științifice sînt, pe de o parte, componența participanților, iar pe de altă parte, tematica intervențiilor lor. Astfel, conf. univ. dr. Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, în colaborare cu prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran, directorul I.C.P.P.D. — București, au prezentat comunicarea *Profesorul în fața tendințelor de înnoire a metodologiei și tehnologiei didactice*, în care au susținut că „problema esențială în pregătirea și perfecționarea profesorului nu mai constă în a fixa numărul de discipline pedagogice sau al celor de specialitate care intră în planul de profil al facultăților sau secțiilor universitare destinate formării profesorilor, ci este aceea a semnificației și conținutului care se dau conceptelor de metodologie și tehnologie didactică". „Marea problemă este de a ști cum se comportă profesorul în fața multiplicității alternativelor și variantelor metodologice și tehnologice pe care le prezintă teoria pedagogică modernă și contemporană, în raport cu didactica generală tradițională". Prof. univ. dr. Nicolae Apostolescu — Univ. Timișoara — a pus în discuție interesante teze și propuneri, într-o sugestivă intervenție, intitulată *Formulări de principiu privind pregătirea profesorului pentru școala modernă*. Tov. prof. univ. dr. doc. Pavel Apostol — prorector al I.C.P.P.D. — București, a abordat o suită de probleme în perspectiva contribuției profesorului la elaborarea și realizarea unei strategii de dezvoltare a învățămîntului, susținînd că elaborarea unui program valid de modernizare și dezvoltare a învățămîntului nu este și nici nu trebuie să fie o sarcină numai a centrului de conducere a sistemului de învățămînt, ci și a corpului de cadre didactice.

Mulți participanți au abordat teme privind *Relația dintre pregătirea de specialitate și cea pedagogică în formarea profesorului* (conf. univ. B. Grigoriu și O. Șafran — Univ. București). *Concepția unei psihologii a educației ca bază a pregătirii profesorului școlii moderne* (conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan — Univ. București), *Pregătirea profesorului în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor* (prof. univ. dr. D. Salade — univ. Babeș-Bolyai — Cluj), *Formarea cadrelor didactice pentru acțiunea de educație permanentă, pentru activitatea cultural-educativă de masă* (prof. Maria Stănescu — președinte al Uniunii sindicatelor din instituțiile de învățămînt și cultură), înregistrîndu-se și tentativa elaborării unei schițe a sistemului de pregătire a personalului didactic într-o comunicare cu același titlu a lect. univ. dr. Ion T. Radu — Universitatea București.

Aria de probleme cuprinse în intervențiile citate a fost completată cu intervențiile numeroase și, adeseori substantiale, ale celorlalți participanți la dezbatere, ajungîndu-se să fie puse în discuție un ansamblu de probleme cardinale referitoare la pregătirea și perfecționarea personalului didactic, între care un loc central l-au ocupat cele privind formarea personalului didactic în condițiile dezvoltării rapide a științei, tehnicii și culturii și ale accelerării ritmului dezvoltării sociale, raportul dintre pregătirea teoretică și pregătirea practică a viitorilor profesori, coordonatele generale ale modelului și profesiogramei funcției de educator, sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic din învățămîntul general obligatoriu, profesional, tehnic de specialitate, superior, structura instituțională a unităților de învățămînt pregătitoare de cadre didactice ș.a.

În încheierea lucrărilor reuniunii a luat cuvîntul tov. conf. univ. dr. Traian Pop — adjunct al ministrului învățămîntului — care a subliniat utilitatea organizării unor asemenea manifestări științifice de către Academia de Științe Sociale și Politice și secțiile sale, în colaborare cu factorii de decizie în domeniile de activitate la care se referă tematica dezbaterilor științifice respective, propunînd ca observațiile fundamentale, propunerile principale și concluziile dezbaterii să fie sistematizate la nivelul Secției de psihologie-pedagogie și trimise, de către conducerea Academiei de Științe Sociale și Politice, conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului, pentru a fi luate în considerare la elaborarea măsurilor de perfecționare a sistemului de pregătire și perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de toate gradele.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

INSTRUIREA MORALĂ*)

Lucrarea de faţă nu vine să contribuie doar la o echilibrare a preocupărilor cercetării pedagogice care manifestă încă predilecţie pentru educaţia intelectuală, ci poate fi apreciată şi ca o „premetodică" — termen folosit de autor — în vederea elaborării unei metodici ştiinţifice a educaţiei şi instruirii morale.

Plecînd de la starea de fapt ce poate fi sesizată în şcoală şi anume că educaţia morală se reduce adesea la instruirea morală — manifestîndu-se mai puţin grija pentru organizarea experienţei morale a elevului — autorul îşi propune să evalueze eficienţa instruirii morale, în prespectiva găsirii unor soluţii pentru realizarea deplină — în aceste condiţii — a funcţiei ei specifice. Poziţia metodologică rămîne desigur justă şi atunci cînd se precizează criteriul aprecierii acestei eficiente : măsura în care instruirea morală se transferă în conduită morală, orientînd-o.

Oferind elevului „posibilitatea ca în cunoştinţă de cauză să-şi însuşească un sistem de referinţă cu ajutorul căruia să-şi precizeze atitudinea faţă de valorile însumate în principiile moralei comuniste" (pag. 67) — principala funcţie a instruirii morale se realizează însă — apreciază autorul — în mod dificil, deoarece cunoştinţele morale nu au prin ele însele un rol instrumental şi cu atît mai puţin unul funcţional în conştiinţa şi practica morală. Caracterul instrumental al cunoştinţelor morale rezidă în aderarea, de pe poziţii raţionale, la valorile implicate în principiile moralei comuniste şi într-o conduită corespunzătoare cunoaşterii acestui principiu, iar caracterul funcţional al acestor cunoştinţe se realizează în procesul asimilării lor, prin participarea activă a cunoştinţelor la reacţie, la capătul căreia apare conduita. Autorul distinge, astfel, funcţionalitatea cunoştinţelor de orice fel în planul dezvoltării intelectuale, de funcţionalitatea cunoştinţelor morale în planul dezvoltării morale, prima realizîndu-se mai uşor deoarece — opinează autorul — nu presupune şi altceva pe lîngă efortul de mobilizare a resurselor intelectuale ale elevului. În schimb, funcţionalitatea cunoştinţelor în dezvoltarea morală presupune angajarea activă nu numai a componentei raţionale a personalităţii, ci şi a celei afective, precum şi a celei conative.

Cunoaşterea unor noţiuni morale neconstituind condiţia suficientă pentru o comportare corespunzătoare respectivei informaţii, rămîne însă condiţia necesară care atrage şi o dispoziţie pozitivă a elevilor pentru lămurirea lor asupra „naturii recomandărilor implicate în informaţia care li se oferă" (pag. 82). Observăm, împreună cu autorul, că asemenea eforturi ţin evident de o activitate intelectuală şi nu de una propriu-zis morală şi precizăm că „recomandările" nu pot rămîne decît cel mult implicate — altfel dispărînd recunoscuta dispoziţie pozitivă a elevilor. Desigur că, în acest sens, angajarea elevilor într-o activitate şi *morală* apare o dată cu raportarea acestor cunoştinţe la propria lor conduită. „Este vorba cu alte cuvinte, despre o atitudine de atracţie sau de repulsie faţă de recomandările cu necesitate implicate în cunoştinţele morale, atitudine determinată de asocierea unui act de cunoaştere cu unul ce aparţine sferei voinţei. Această asociere este firească, obligatorie, ca urmare a faptului că informaţia morală — aşa cum se face în şcoala noastră — evocă direct, nemijlocit acţiunea, practica" (pag. 82). Ideea aceasta este valorificată de autor, care subliniază atît faptul că informaţia morală nu declanşează în mod automat actul voluntar, cît mai ales ideea că ţine de natura informaţiei morale ca ea să tre-

* O. Şafran : *Instruirea morală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, 152 pg.

zească stări afective specifice. Ea poate avea însă rolul unui factor declanșator în efortul spre mai bine numai atunci cînd satisface anumite condiții psihologice proprii fiecărui elev.

Considerăm că aici trebuie să subliniem unul din principalele merite ale lucrării, acela de a avertiza asupra pericolului apariției la elev a disimulării morale, a neconcordanței între vorbe și fapte, a conformismului, atunci cînd instruirea morală nu reușește să găsească drumul care duce la întîlnirea cu latura afectivă și voliționistă a personalității elevului. Astfel, eficiența instruirii morale apare și ca funcție de antrenare a subiectivității elevului, subiectivitate structurată în experiența sa de viață. Față de această experiență se raportează instruirea morală, cu aceasta se luptă — consideră autorul — informația morală. Cînd experiența de viață — simbioză constituită între elemente de cunoaștere, afective și voliționale — indică un alt drum de urmat decît informația morală, ultima nu mai găsește nici un sprijin în laturile personalității pe care ar trebui să și le asocieze ca să fie eficientă.

Precizînd că experiența de viață joacă un rol deosebit în punerea problemei eficienței instruirii morale, autorul are în vedere constituirea acesteia ca urmare a unei atitudini selective a omului care, dintre diferitele modalități la care a recurs sau ar fi putut să recurgă, reține pe cea mai potrivită, de obicei pe aceea care dă rezultate de care este el mai mulțumit. Definită astfel în sens utilitarist, experiența de viață nu mai poate și nu mai trebuie să se confunde cu experiența morală, punctele ei de sprijin devin adesea puncte de rezistență la acțiunea informației morale. Și atunci este firesc — subliniază autorul — să apară un conflict, un moment în care elevul începe să-și pună întrebări cu privire la experiența existentă, să o supună unui examen critic în lumina punctelor de vedere morale prezentate. „Nașterea conflictului înseamnă tocmai apariția spărturii în zidul prin care trebuie să pătrundă noua informație morală, pentru ca ea să poată participa ca materie primă la procesul de elaborare a unei noi conduite" (pag. 99). Numai în aceste condiții nemijlocit legate de obligativitatea unei opțiuni între atitudini posibile, poate fi vorba despre efortul fără de care nu este de conceput progresul moral al individului. De aici, un anumit sentiment al renunțării, al constrîngerii — justificat de autor și prin apariția unei „morale" practice a elevului care trebuie distrusă; cheia eficacității instruirii morale se află tocmai în punerea și soluționarea acestui conflict din intimitatea personalității, autorul concluzionînd că aspectul esențial al soluției este „de a-l face pe elev conștient de existența barierelor care stau în fața adoptării de către el a cunoștințelor morale ca ghid în comportare" (pag. 139).

Credem că putem considera împreună cu autorul că aceste bariere — relative la condiții psihologice — nu pot, de regulă, să închidă perspectiva spre ambianța socială a subiectului și că, mai mult decît atît, subiectul însuși participă la structurarea ambianței sale, inclusiv a respectivelor informații morale, procesul educării și instruirii morale netrebuind să aibă ca scop doar ameliorarea subiectivității elevului și mai ales transformarea ambianței acestuia, a realității și practicii morale. Închiderea unghiului cu privire la perfectibilitatea realității morale — perfectibilitate realizabilă prin participarea la structurarea valorilor, a istoriei *a adolescenților* — ar putea exprima, în ultimă instanță, o poziție paternalistă, care nu ar atribui vîrstei tinere temeiul unui ideal propriu specific, care ar plasa adolescentul „în afara zonelor propriu-zis active și a acțiunii istorice propriu-zise" (N. Bellu în vol. „Tineretul și idealul moral" pag. 18). Ori, elevului îi sînt specifice însușirile unui vizionar, unui romantic — în sensul deosebit de clar, precizat și în documentele plenarei din 3—5 noiembrie 1971 a P.C.R. — în sensul recunoașterii tineretului ca fiind și altceva decît obiectul educației și anume un detașament înscris alături de întregul popor pe linia eforturilor de construire a noii societăți.

Dincolo de aceste deschideri implicate, valoarea lucrării cîștigă și în măsura în care autorul evită fetișizarea realității cu privire la instruirea și educația morală, lăsînd perspectiva unui model a cărei posibilitate de realizare stă și în aptitudinea și nevoia omului de a fi el însuși ca mereu altul pe drumul progresului social-moral.

GHEORGHE BUNESCU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE*)

La sfîrşitul anului 1971 a apărut cea de-a treia ediţie a *Metodicii limbii române* (citit-scris, citire), ediţie care atinge cca. 100 000 exemplare, tiraj care reflectă interesul pentru prospectivă. Volumul de faţă este primul din cele două care se referă la întreaga metodică a limbii române la clasele I—IV. Cel de-al doilea volum cuprinde problemele metodice ale predării gramaticii, ortografiei şi punctuaţiei, dezvoltării exprimării orale şi scrise.

Cursul de *Metodica predării limbii române* încearcă să sintetizeze, conform programei universitare, principalele probleme pe care le ridică predarea acestui obiect, pe baza lucrărilor apărute la noi sau peste hotare, a experienţei înaintate a cadrelor didactice şi a folosirii creatoare a tradiţiilor progresiste ale şcolii noastre, precum şi pe baza propriei experienţe de mai mulţi ani a autorului, acumulată în cadrul conducerii şi îndrumării studenţilor la practica pedagogică, în clasele mici ale şcolii generale.

Deşi lucrarea este un curs universitar, cu un obiectiv didactic precis, adresîndu-se în mod special studenţilor, cărora le este destinată, poate fi utilizată şi de cadrele didactice care predau la clasele I—IV.

Ediţia de faţă a fost îmbunătăţită pe baza recenziilor din presa pedagogică şi a observaţiilor cadrelor care predau la clasele I—IV. De asemenea s-a ţinut seama de conţinutul predării citirii şi scrierii în condiţiile şcolarizării copiilor în vîrstă de 6 ani, de structura noului Abecedar şi a altor manuale şcolare de limba română.

I. D.

*) Ion Berca. *Metodica predării limbii române* (citit-scris, citire). Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971.

EXISTĂ O CRIZĂ MONDIALĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI?

Reflecţii pe marginea unei lucrări

O întîlnire cu o carte intitulată *Criza mondială a învăţămîntului* * ar părea la prima vedere inoportună, ba chiar ar putea să contrarieze. Un astfel de titlu poate să stîrnească nedumeriri şi întrebări justificate: există oare într-adevăr un fenomen universal de criză a învăţămîntului? Cum o detectează şi cum o caracterizează autorul? Are oare în vedere extrem de marea diversitate a învăţămîntului din întreaga lume? În ce măsură ne priveşte o asemenea lucrare care aduce în vizor o situaţie ce nu se potriveşte cu configuraţia învăţămîntului românesc?

Răspunsul autorului la prima întrebare îl găsim în două idei — una exprimată mai la începutul lucrării: „criza învăţămîntului loveşte toate ţările" (p. 3) şi alta spre sfîrşit: „criza nu cruţă nici o ţară" (p. 259). Fenomenul caracteristic pentru lumea capitalistă este prezentat ca fiind universal şi independent de orînduirea socială.

Sesizînd lipsa de simpatie sau chiar adversitatea pe care le întîmpină asemenea aprecieri — incontestabil, absolutizante — autorul anticipează, făcîndu-şi din ea scut, precizarea că mulţi specialişti sînt gata să recunoască existenţa fenomenului mondial de criză a învăţămîntului, dar... cu excepţia ţării lor.

O asemenea discuţie de principiu merită să fie angajată după ce ţi-ai dat seama de ceea ce înţelege Coombs prin „criza mondială a învăţămîntului". După părerea sa, acest fenomen este definit de două elemente: 1) decalajul între aspiraţiile indivizilor şi nevoile societăţii — pe de o parte — şi capacitatea sistemelor de învăţămînt, pe de altă parte şi 2) decalajul, economic şi educativ, încă şi mai grav, dintre ţările în curs de dezvoltare şi cele industrializate.

„Criza" s-a născut, după părerea lui Coombs, din coincidenţa istorică a cinci factori: 1) afluxul de e-

* Phlips H. Coombs, *The World Educational Crisis*, Oxford University Press, New York, 1968, 241 p. A elaborat lucrarea pe baza unui raport pe această temă, prezentat la Conferinţa de la Wiliansburg (S.U.A.) în 1967. Va apare în E.D.P.

levi, 2) penuria de resurse, 3) creşterea costurilor învăţămîntului, 4) produse necorespunzătoare şi 5) inerţie şi ineficacitate (p. 224—232). Mai precis, „criza mondială a învăţămîntului" ar echivala cu neconcordanţa dintre rezultate şi scop. „Există în mod obiectiv o criză în măsura în care rezultatele obţinute de învăţămînt nu corespund aşteptărilor" (p. 246). Cu alte cuvinte, autorul constată o „criză de randament şi de eficacitate" (p. 179). Un motiv îl determină pe cititor să facă abstracţie de titlu şi să se apropie cu interes de carte : atitudinea optimistă a autorului, convingerea sa în posibilitatea rezolvării acestei „crize mondiale a învăţămîntului".

Desigur, cititorul român îşi dă seama, încă de la lectura primelor pagini, că o serie de aspecte sociale semnalate de autor şi existente în unele regiuni ale sistemului capitalist sînt de domeniul trecutului în ce priveşte ţara noastră.

Un prim aspect este acela al provenienţei sociale a elevilor şi studenţilor. Autorul opinează — de pildă — că e absolut necesar ca şcoala contemporană să primească tineri în egală măsură din medii sociale diferite. În România socialistă, porţile şcolilor sînt larg deschise pentru toţii fiii oamenilor muncii. Democratizarea învăţămîntului, parte integrantă a procesului general de democratizare, este o trăsătură caracteristică a societăţii noastre socialiste.

Unul dintre cele mai întunecate aspecte ce desemnează situaţia din unele ţări capitaliste este acela al şomajului intelectual. Referindu-se la consecinţele modernizării învăţămîntului, Coombs trage două concluzii descurajante. Una constatativă : „Modernizarea mai mult provoacă şomajul decît creează posturi noi" (p. 116) şi alta de previziune şi mai alarmantă : „Problema şomajului, inclusiv în ţările industrializate, este reală şi se va agrava" (p. 121). Dacă recunoaşterea amară de către autor a faptului că studenţii din unele ţări sînt neliniştiţi din cauza lipsei debuşeurilor corespunzătoare formaţiei lor o găsim obiectivă şi bazată pe bune intenţii ale unui om competent în materie de învăţămînt, considerăm că remediile propuse de el, remedii pe care le aşteaptă exclusiv sau aproape exclusiv din partea învăţămîntului, depăşesc posibilităţile sistemelor de învăţămînt ca atare.

În ţara noastră, un asemenea fenomen a dispărut încă cu decenii în urmă.

Ceea ce îl îngrijorează cel mai mult pe autor este situaţia politică creată de mişcările studenţeşti într-o serie de ţări occidentale, din Europa şi din America de Nord. O presimţire sumbră îl stăpîneşte şi în această privinţă : „Trebuie să ne aşteptăm şi la alte cutremure de acest fel" (p. 130). Coombs vede cauza acestor seisme în inegalitatea socială şi economică din ţările respective. Dar constatarea de fisuri în sînul societăţii şi al corpului didactic, constatarea împărţirii elevilor şi studenţilor în două categorii „cum sînt împărţiţi călătorii într-un tren", sînt de asemenea străine de fizionomia societăţii noastre socialiste.

Cititorul nostru rămîne nesatisfăcut şi atunci cînd supune lucrarea examenului privitor la calitatea informării şi documentării. De fapt, însuşi autorul mărturiseşte a fi „perfect conştient de insuficienţa datelor de care a dispus pentru a analiza şi compara sistemele de învăţămînt" (p. 22) şi recunoaşte că „a folosit ca materie primă elemente de informaţie incomplete, culese acum cîţiva ani" (p. 23), că „un mozaic de concluzii generale, bazate pe materiale atît de disparate, este în mod inerent fragil" (p. 23).

Toate aceste lacune esenţiale nu trebuie însă să ne împiedice să luăm cunoştinţă de ideile pedagogice valoroase pe care le conţine lucrarea, de problemele cu care se confruntă lumea contemporană. Citind lucrarea lui Coombs, ne amintim la tot pasul cu justificată mîndrie că situaţia învăţămîntului în România socialistă este în necontenit progres.

De la situaţia grea moştenită din trecut, cînd mai mult de o treime din populaţie era neştiutoare de carte sau semianalfabetă, s-a trecut pe parcursul celor peste 20 de ani la generalizarea învăţămîntului de 10 ani de astăzi, la dezvoltarea rapidă a învăţămîntului mediu şi superior. Semnificativ pentru dezvoltarea în ţara noastră a învăţămîntului de toate gradele este faptul că în prezent fiecare al cincilea locuitor este elev sau student.

Eforturile pe care le face statul nostru pentru dezvoltarea învăţămîntului, realizările obţinute de corpul profesoral în perfecţionarea instrucţiei şi educaţiei, deschiderea largă a porţilor învăţă-

mîntului pentru întregul tineret al țării, ne permit să stăm cu fruntea sus atunci cînd comparăm sistemul nostru actual de învățămînt cu cel din alte țări. Iată, de exemplu, problema bazei materiale a învățămîntului din țara noastră și orientarea ei. Analizînd situația în multe alte țări, autorul găsește în penuria de fonduri pentru educație una din principalele cauze ale „crizei mondiale a învățămîntului", iar sporirea fondurilor alocate în acest scop e recomandată de Coombs ca un mijloc însemnat de înlăturare a „crizei". În momentul cînd citești cartea și iei notă de o serie de dificultăți întîmpinate în alte țări, te duci, vrînd nevrînd, cu gîndul la prevederile planului nostru cincinal privind învățămîntul și la liniile directoare ale dezvoltării social-economice a României pe perioada 1976—1980. Printre obiectivele de bază ale dezvoltării economice sociale în perioada 1971—1980 este și următorul : „7. Dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, continua lui modernizare, în vederea satisfacerii cerințelor crescînde de muncitori calificați, cadre cu studii superioare, cerințe determinate de progresul economic și social al țării ; se vor crea condiții pentru ridicarea nivelului general de cultură al populației" [1]. De aici se degajă și elementele de bază ale strategiei învățămîntului nostru. În același document se dau indicații exprese privind întărirea bazei lui materiale : „Pentru asigurarea condițiilor materiale necesare dezvoltării și înfăptuirii programului de pregătire a cadrelor, în perioada 1971—1975 va spori numărul sălilor de clasă pentru învățămîntul de cultură generală și mediu de specialitate și se vor extinde spațiile în învățămîntul superior. În scopul gospodăririi mai raționale a fondurilor destinate construcțiilor pentru învățămînt, se vor lua măsuri în vederea folosirii mai bune a spațiilor, creîndu-se posibilitatea de a se aloca o mai mare parte din mijloacele financiare și băneștí pentru dotarea laboratoarelor cu aparatură modernă și material didactic [2].

Grija manifestată de partid și organele de stat din țara noastră pentru progresul necontenit al învățămîntului rezultă și din locul pe care-l ocupă fondurile alocate pentru învățămînt în bugetul țării noastre pe anul 1972. Cheltuielile bugetului de stat pe acest an, pentru învățămînt, se ridică la 10 270 milioane lei, reprezentînd peste 8 la sută din totalul cheltuielilor înscrise în buget. Este interesant de menționat că un recent raport al Asociației naționale pentru problemele învățămîntului din Statele Unite, arată că guvernul federal contribuie doar cu 7 la sută la sumele necesare întreținerii școlilor, o proporție asemănătoare menținîndu-se în ce privește aportul financiar al autorităților de resort din diferite state ale Uniunii ; „zgîrcenia" în alocarea și distribuirea de fonduri necesare învățămîntului american — în condițiile în care zeci de miliarde de dolari sînt cheltuiți pentru înarmări — determină, după relatarea raportului, ca o parte din cadrele didactice să se alăture armatei șomerilor sau să fie excluse unele obiecte din programul de învățămînt.

Cunoașterea de către Coombs a transformărilor care au loc în învățămîntul nostru credem că l-ar pune în dificultate în susținerea concepției sale generalizatoare privind o „criză mondială a învățămîntului". În România socialistă nu există șomaj intelectual, după cum nu există probleme de bază materială a învățămîntului nerezolvabile.

Firește, și în învățămîntul nostru sînt încă o serie de neajunsuri, lipsuri care au fost și sînt criticate de conducerea partidului nostru. Problemele pedagogice concrete ridicate în lucrare prezintă interes și pentru cercetarea științifică din țara noastră în acest domeniu.

O primă problemă delicată care preocupă întreaga pedagogie mondială și de a cărei rezolvare Coombs condiționează înlăturarea „crizei învățămîntului" este aceea a sporirii randamentului și eficacității acestuia. Învățămîntul „va rămîne mult în urmă, dacă nu va hotărî să-și amelioreze randamentul și productivitatea tuturor specialiștilor pe care îi folosește" (p. 180). Cele două noțiuni : randament și eficacitate, care aparțin economiei politice, își fac tot mai mult loc și în domeniul învățămîntului. Și dacă ele au fost preluate, împrumutate, de pedagogia din multe țări, cu atît mai mult trebuie să-și ocupe locul cuvenit în știința conducerii și practicii învățămîntului nostru socialist. Se scrie

[1] *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1969, p. 673.

[2] *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1969, p. 702.

şi se vorbeşte tot mai mult pe plan mondial despre procentul de şcolarizare, despre numărul elevilor şi studenţilor care repetă anii de studiu, despre problema abandonării studiilor de către mulţi copii şi tineri, situaţie care se accentuează mereu în multe ţări din Europa şi America, despre problema eşecurilor şcolare, despre decalajul dintre produsele finite şi cele nefinite ale şcolii, despre discordanţa gravă dintre „catalogul de produse" pe care învăţămîntul le oferă „pe piaţă" şi nevoia de specialişti, despre nepotrivirea dintre sistemele de învăţămînt şi cererile de mînă de lucru.

Care sînt soluţiile preconizate, menite să ducă la ridicarea productivităţii învăţămîntului, a eficienţei lui? Mulţi pedagogi străini, printre care şi Coombs, au în vedere: mai buna recrutare a corpului didactic, perfecţionarea continuă a acestuia. Soluţia aceasta nu e o noutate pentru noi. Fondatori ai învăţămîntului românesc au enunţat de mult principiul că orice reformă de învăţămînt presupune şi îmbunătăţirea corpului didactic.

Există o apreciere în lucrarea lui Coombs şi ea generatoare de reflecţii: „Partea care revine învăţămîntului din produsele sale sînt candidaţi de calitatea a doua" (p. 45). Credem că nu este un secret că şi la noi mulţi dintre candidaţii la admitere în institutele pedagogice s-au hotărît să-şi aleagă cariera de profesor după ce au bătut fără rezultat la porţile altor institute de învăţămînt superior. Evident că o asemenea recrutare nu poate să ducă la progresul învăţămîntului. Găsirea unor noi modalităţi de recrutare a corpului profesoral, care să ridice şcoala la exigenţele societăţii noastre, este o problemă de mare însemnătate. Modernizarea procesului de învăţămînt, perfecţionarea educatorilor, reprezintă premise esenţiale pentru realizarea scopului şcolii, care şi el este radical schimbat faţă de trecutul foarte apropiat. Şcoala actuală nu se mai poate mulţumi cu difuzarea de cunoştinţe, cu îndoparea elevilor cu cît mai multe informaţii. De aceea, subscriem la definirea de către Coombs a scopului şcolii contemporane: „Misiunea esenţială a educaţiei şcolare este de a învăţa pe cei tineri cum să înveţe, pentru a putea după aceea să asimileze eficace şi singuri cunoştinţe şi tehnici noi, să producă oameni educabili" (p. 198), „să producă nu oameni formaţi, ci capabili să se adapteze" (p. 149).

Idei utile, interesante, conţine cartea lui Coombs şi cu privire la rolul şi la sarcinile universităţilor. După ce le adresează acestora cuvinte dintre cele mai măgulitoare, ca fiind „prora sistemului de învăţămînt" (p. 219), „cheia de boltă a sistemului de învăţămînt" (p. 251), Coombs îndreaptă spre cele din Europa şi din America Latină (din nou stăpînit de ideea greşită de a face din toate o apă şi un pămînt) aspre mustrări pentru că „au uitat, ba chiar au trădat misiunea lor socială şi neglijînd căutarea unor noi adevăruri, s-au consacrat la ridicarea unor ziduri academice pentru a apăra vechile dogme... au pierdut din vedere problemele urgente ale societăţii, care are nevoie de ele pentru a le rezolva" (p. 220).

Universităţile noastre, deci universităţi ale unei ţări europene, nu se recunosc într-o asemenea caracterizare. Şcolile noastre de toate gradele, inclusiv institutele de învăţămînt superior, sînt angrenate în activitatea complexă de instruire şi educare a noilor generaţii, desfăşurată de partidul şi de statul nostru în interesul societăţii. Mai există şi în ţara noastră tendinţe de izolare „academică" a unor institute de învăţămînt superior sau a unor conducători ai acestora. Recent, conducerea partidului nostru critica pe cei care mai cred că „dacă cumva pătrunde producţia în universitate sau dacă universitatea se apropie de producţie... aceasta înseamnă încălcarea principiului universitar. În realitate, lucrurile nu stau aşa! Prin legătura strînsă cu producţia, universitatea va deveni cu adevărat o universitate a poporului! Atunci va fi mai bine legată de clasa muncitoare, de interesele generale ale societăţii" [3]

E clar însă că aspectele criticabile din învăţămîntul nostru superior nu sînt de aceeaşi natură, nici de aceeaşi esenţă şi nici de aceleaşi dimensiuni, ca cele descoperite de Coombs, în alte ţări. Fapt este însă că mentalităţi învechite mai există. Împotriva lor este îndreptat spiritul novator, mereu mobilizator şi creator, propagat de organizaţiile noastre de partid

[3] Nicolae Ceauşescu. *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei şi al activităţii politice şi cultural-educative*, Ed. politică, Bucureşti, 1971, p. 69.

din acest sector însemnat al învățămîntului.

În ceea ce privește analiza pe care autorul o face cercetării pedagogice, din păcate, constatările lui Coombs au o valabilitate aproape generală. De o parte, cercetarea pedagogică tradițională, care „ani îndelungați a dormitat într-un fel de inerție intelectuală" de „natură esențialmente filozofică și descriptivă" și „ani îndelungați nu s-a bucurat de stimă" (p. 158), de altă parte, noile tendințe ale cercetării care, după cum ne încredințează autorul lucrării, „n-au produs decît o breșă în fortăreața învățămîntului" (p. 162). Poate că este aprecierea care ne privește și pe noi în cea mai mare măsură. La noi, nici pedagogia tradițională, descriptivistă, nu și-a valorificat toate potențele. Învățămîntul așteaptă de mult un tratat de pedagogie practică, altul de istoria pedagogiei, o lucrare amplă de didactică etc. În acest domeniu lipsesc încă operele de căpătîi. În ceea ce privește pedagogia prospectivă, ea încă tatonează cerințele școlii.

Una dintre problemele pedagogice și politice abordate în lucrare este aceea a independenței naționale a sistemului de învățămînt. Autorul constată că țările industrializate introduc în țările în curs de dezvoltare, o dată cu ajutorul acordat pentru dezvoltarea învățămîntului, și formele lor de educație. Coombs consideră atît de grav acest fenomen, încît îl așază, între cauzele cele mai directe ale crizei învățămîntului din țările în curs de dezvoltare. Subliniind „gradul de criză la care a ajuns învățămîntul din țările în curs de dezvoltare din cauza inadaptării sistemelor de învățămînt la nevoile lor proprii", autorul opinează că „o mare parte din vină o au și experții străini" (p. 216) ce activează în respectivele țări. Ducînd mai departe ideea, el apreciază, de data aceasta mai categoric, că „programele de ajutor extern, în ciuda avantajelor evidente, au contribuit poate la precipitarea acestei crize" (p. 215). Explicația acestei situații aparent paradoxale se găsește într-un adevăr arhicunoscut, conform căruia fiecare sistem de învățămînt normal constituit corespunde unor condiții concrete, unor particularități naționale, unor cerințe speciale pe care le pune în fața școlii societatea respectivă. Nu putem să nu ne declarăm de acord cu părerea că „în momentul în care o țară copiază programele școlare pentru cursul elementar și secundar după cele ale altei țări, înseamnă că sistemul de educație devine străin condițiilor, aspirațiilor și exigențelor reale ale societății, împiedică adoptarea unei strategii capabile" (p. 145). Experiența din țara noastră confirmă necesitatea stringentă a realizării și păstrării independenței sistemului de învățămînt, a creării unui sistem propriu, care să răspundă cerințelor naționale. A fost o perioadă cînd și în școala noastră, școală cu bogate și îndelungate tradiții progresiste au fost preluate forme și metode de învățămînt, programe și chiar manuale școlare din alte țări și — evident — potrivite acelor țări. Este meritul partidului nostru că, analizînd situația, a întreprins măsuri pentru valorificarea și dezvoltarea tradițiilor învățămîntului românesc, pentru adoptarea unor forme de organizare, metode de instrucție și educație, corespunzătoare fiecărei etape pe care o străbate țara noastră în drumul ei ascendent spre progres și civilizație.

Dar lucrarea *Criza mondială a învățămîntului* nu se încheie cu dezbaterea acestei probleme. Sînt și alte chestiuni de învățămînt a căror discutare are darul să stimuleze gîndirea pedagogică: suprapopularea claselor, primejdia mediocrității, insuficiența de personal didactic calificat, „emigrarea unor lucrători din învățămînt spre alte sectoare, preferințele unor elevi pentru slujbe de birou și administrative, examenele, tehnologia de învățămînt, „sclerozarea academică în țările industrializate", diferența de calitate între învățămîntul de la orașe și cel de la sate, educația permanentă, măsuri de reducere a „emigrării creierelor", cooperarea internațională ș.a.

Din referirile la unele țări socialiste, rezultă atitudinea obiectivă a autorului, atitudinea sa realistă față de rezultatele obținute de învățămîntul din aceste țări. Iată un exemplu: „În ceea ce privește Uniunea Sovietică, țară care a sărbătorit în 1967 cea de-a 50-a aniversare a Revoluției din Octombrie, populația sa este deosebit de îndreptățită să se mîndrească cu succesele obținute în domeniul educației" (p. 29). Altă apreciere plină de căldură vizează problema educației permanente : „U.R.S.S. și alte țări so-

cialiste din Europa au acordat întotdeauna o mare importanţă educaţiei permanente şi au depus în acest domeniu eforturi impresionante. Se pare că aceste ţări au făcut mai mult decît majoritatea celorlalte ţări, aşa-numite occidentale, pentru a rupe barierele artificiale care au păstrat un timp prea îndelungat o deosebire nesănătoasă între învăţămîntul şcolar şi cel neşcolar. Se vede deci că în lumea socialistă s-a instituit un dialog permanent între universităţi, şcoli tehnice, industriale pe care acestea le deservesc şi pionierii cercetării industriale..." (p. 197).

Astfel de aprecieri, bazate pe realităţi incontestabile, pun încă o dată sub semnul întrebării afirmaţia despre o criză „mondială" a învăţămîntului.

Fără să acceptăm aşadar că se poate vorbi de „criza mondială a învăţămîntului", reţinem din această valoroasă carte problemele de fond, concrete, rezultate dintr-o experienţă vastă care merită să fie cunoscută.

Cunoscînd ceea ce este cu adevărat valoros în tezaurul pedagogiei mondiale, ne dăm mai bine seama atît de ceea ce avem bun, cît şi de ceea ce mai avem de făcut, pentru ca şcoala să-şi îndeplinească din plin misiunea de mare răspundere pe care i-a încredinţat-o societatea socialistă românească. Dorim să ne informăm cît mai larg, preluăm ceea ce se potriveşte cu condiţiile învăţămîntului nostru, respingem ceea ce ar deveni „corp străin" şi mai ales reflectăm la metode mai ingenioase, la soluţii mai eficiente, ale problemelor instrucţiei şi educaţiei.

Această lucrare se recomandă cadrelor didactice din învăţămîntul de toate gradele, pedagogilor, nu pentru că ar conţine rezolvări valabile pentru problemele învăţămîntului nostru, ci pentru că ea cheamă la reflecţie, la comparaţie, invită la gîndire, stimulează inventivitatea, pentru ca rezultatele obţinute de învăţămînt să corespundă aşteptărilor.

În ciuda titlului ei alarmist şi a unor afirmaţii discutabile, dintre care unele nu-şi pot găsi loc în modul nostru de gîndire (de exemplu, „piaţa comună a sistemelor de învăţămînt"), sîntem încredinţaţi că cititorul român va încheia lectura cărţii stăpînit de un puternic sentiment de satisfacţie. Aceasta, deoarece problemele învăţămîntului nostru au fost şi sînt atacate frontal, sînt rezolvate, în curs de rezolvare sau cu perspective certe de a fi soluţionate.

Dr. EMIL BÂLDESCU

EDUCAŢIA ADULŢILOR ÎN PERSPECTIVA INTERNAŢIONALĂ*)

Intensa activitate desfăşurată în societatea noastră pentru optima soluţionare a problemelor educative şi pentru amplificarea aportului nostru specific la cultura universală îndreptăţesc o atenţie sporită faţă de complexul problematic al educaţiei adulţilor şi faţă de manifestările internaţionale în acest domeniu. Educaţia adulţilor constituie obiect de dezbatere pentru numeroase reuniuni şi publicaţii naţionale şi internaţionale. Dintre acestea din urmă se cuvine să menţionăm, pentru utilitatea sa ştiinţifică şi pentru abundenţa informaţiilor oferite, *Anuarul internaţional de educaţie a adulţilor*, sub redacţia Prof. dr. Joachim H. Knoll, publicat de editura Quelle & Meyer din Heidelberg.

Volumul al doilea al *Anuarului* (1971) este un loc de întîlnire pentru diferite idei şi experienţe din sfera educaţiei adulţilor, un teren favorabil contactelor internaţionale şi o promisiune de cooperare între specialişti din întreaga lume. Cele 14 articole alătură autori din opt ţări: U.R.S.S., Canada, Italia, Danemarca, Japonia, R. F. a Germaniei, Suedia şi Cehoslovacia. Este demnă de remarcat reuşita redacţiei de a asigura caracterul internaţional larg şi obiectiv al *Anuarului* prin recolta de informaţii provenite de pe trei continente, prin participarea unor autori din ţări socialiste — A. V. Darinskii *(Cercetările pedagogice din domeniul educaţiei adulţilor în U.R.S.S.)* şi Skoda *(Despre sistemul educaţiei adulţilor şi despre cerceta-*

* *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 1971. Hergausgegeben von Professor dr. Joachim H. Knoll. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 252 p.

rea sa planificată în Cehoslovacia) — şi prin interesantul studiu al lui D. Urbach *(Şcoala muncitorească marxistă din Berlin — O contribuţie la istoria educaţiei comuniste a adulţilor înainte de 1933).*

Cum era şi firesc pentru preocupările redacţiei şi pentru dimensiunile *Anuarului*, articolele nu acoperă integral aria tematică a educaţiei adulţilor, dar ele vădesc atît similitudinea cerinţelor adresate acesteia pretutindeni de către viaţa contemporană, cît şi diversitatea de sensuri, conţinut şi soluţii conturate în condiţiile proprii fiecărei ţări.

Educaţiei adulţilor îi revine rolul de a reduce diferenţa de nivel dintre tinerele generaţii — beneficiare ale unei pregătiri şcolare mai înalte — şi generaţiile mai vîrstnice, expuse unei rămîneri în urmă prin accelerarea procesului de dezvoltare socială şi prin continua ridicare a nivelului de pregătire şcolară. Această constatare este valabilă pentru ţări cu sisteme sociale diferite, ca Uniunea Sovietică (A. V. Darinskii, articolul sus-menţionat, p. 21) şi Canada (D. Mc Cormack Smyth, *Intemeierea unui colegiu universitar pentru adulţi. O expunere introductivă despre colegiul Atkinson de la Universitatea York din Toronto*, p. 68).

Predominanţa laturii instructive caracterizează educaţia adulţilor în mai multe ţări. În Uniunea Sovietică, ea este concepută, cu precădere, ca o formaţie complementară postşcolară de care beneficiază peste 30 de milioane de adulţi participanţi în învăţămîntul seral şi prin corespondenţă, în învăţămîntul profesional postşcolar, în universităţile populare şi în alte instituţii extraşcolare (A. V. Darinskii, articolul citat). În Cehoslovacia, sistemul educaţiei adulţilor cuprinde învăţămîntul în cadrul instrucţiei publice şi în cadrul întreprinderilor ; la acesta se adaugă învăţămîntul extraşcolar, care are sarcina de a folosi influenţa educativă a artei în formarea personalităţii. În cele două ţări socialiste sus-menţionate, instrucţia adulţilor se realizează în forme organizatorice foarte variate, dar unitare prin finalitate şi prin prezenţa statului ca factor de organizare, îndrumare şi susţinere materială. În alte ţări, varietatea se manifestă atît în conţinut şi forme, cît şi în obiectivele educative şi în patronajul sub care se desfăşoară procesele instructive. Astfel, în Canada, instrucţia adulţilor se efectuează prin cursuri speciale în şcoli publice, prin „extensiunea universitară" şi prin nenumărate instituţii şi asociaţii particulare (J. Kulich, *Pregătirea educatorilor de adulţi şi cercetarea privind educaţia adulţilor la Universitatea din Columbia Britanică).*

În Italia, o problemă specifică este alfabetizarea unei părţi din populaţia adultă a zonelor sudice. „Noua educaţie a adulţilor" este o contribuţie italiană originală la doctrina alfabetizării funcţionale, constînd din îmbinarea „alfabet-muncă" în cadrul sistemului culturii şi al structurii sociale. Activităţile instructiv-educative în rîndul adulţilor sînt asumate de organizaţii independente şi uneori concurente, avînd diferite orientări şi ţeluri de promovare culturală şi socială, acţionînd cu sau fără sprijinul material al statului şi chiar în opoziţie cu statul (Anna Lorenzetto, *Aspecte şi probleme ale educaţiei adulţilor în Italia).*

Diversitatea de preocupări, obiective, conţinut şi forme organizatorice se lasă întrevăzută şi în cele trei articole referitoare la educaţia adulţilor în R.F. a Germaniei : F. Olszewski *(Educaţia catolică a adulţilor în R. F. a Germaniei);* D. Heimann *(Lucrări recente despre educaţia muncitorilor);* M. Jagenlauf *(Universitatea populară din R. F. a Germaniei văzută dinăuntrul şi dinafara ei).*

Desigur, perfecţionarea intelectuală şi profesională este prioritară în educaţia adulţilor din multe ţări, dar nu exclude anumite configuraţii specifice, cum este cazul în Danemarca, unde o îndelungă tradiţie de „luminare a poporului" îşi pune pecetea pe varietatea activităţilor cultural-educative destinate adulţilor. (P. Himelstrup, *Formarea profesorilor pentru educaţia adulţilor în Danemarca).*

A doua Conferinţă mondială despre educaţia adulţilor în universităţi din 1970 de la Montreal — prezentată de J. H. Knoll — justifică spaţiul important acordat în *Anuar* problemelor raportului dintre universitate şi educaţia adulţilor. În articolul *Extinderea universităţii în Japonia*, Takeo Hayashi pledează pentru integrarea universităţii în efervescenţa vieţii sociale şi pentru iradiaţia ei culturală „extra muros".

Autorul atribuie extinderii universitare un sens deosebit de termenul englez „university extension" : ea constă în formaţia pe care instituţiile de învăţămînt superior o pot da tuturor persoanelor interesate ; ea transformă universitatea într-un catalizator al evoluţiei sociale şi într-un factor responsabil de instruirea poporului, avînd cîmp de activitate în întreaga ţară şi acordînd o egală atenţie cercetării şi instrucţiei intra şi extra muros. Reproşurile adresate de Hayashi universităţii izolate de frămîntările societăţii se regăsesc şi în articolul Annei Lorenzetto, care reia o constatare mai veche a pedagogului Giovanni Calò referitoare la lipsa de contact a universităţii cu poporul (Anna Lorenzetto, articolul citat, p. 78). Ieşirea universităţii din superba sa izolare se face prin asumarea unui rol complex : ea include „educaţia adulţilor" ca disciplină pentru licenţa în pedagogie, aşa cum s-a procedat în 1969 la Universitatea din Roma (Anna Lorenzetto) ; ea oferă cursuri serale pentru obţinerea de grade universitare în colegii special destinate adulţilor, cum este Colegiul Atkinson de la Universitatea York din Toronto (D. Mc. Cormack Smyth, articolul citat), de asemenea, universitatea îşi asumă, uneori, pregătirea cadrelor pentru educaţia adulţilor, cum este cazul Universităţii din Columbia Britanică, în care se oferă cursuri pentru diploma în educaţia adulţilor, cicluri de studii postuniversitare pentru obţinerea titlului de magister sau doctor, precum şi cursuri scurte sau seminarii pentru pregătirea şi perfecţionarea educatorilor de adulţi (J. Kulich, articolul citat). Bineînţeles că formarea cadrelor pentru educaţia adulţilor nu este un atribut exclusiv al universităţilor, aşa cum atestă diversitatea formelor organizatorice prin care sînt oferite cursuri pentru educatori în Danemarca (P. Himmelstrup, articolul citat).

O altă preocupare a colaboratorilor *Anuarului* este constituirea unei pedagogii a adulţilor şi cercetarea ştiinţifică a educaţiei adulţilor. În Uniunea Sovietică, pedagogia adulţilor este concepută ca o ştiinţă care are sarcina să studieze legităţile educaţiei şi instrucţiei adulţilor în instituţii speciale şi să cerceteze aspectele pedagogice ale activităţii omului în producţie şi în societate şi organizarea timpului său liber (p. 24). Educaţia adulţilor este cercetată de Institutul pentru educaţia adulţilor de la Leningrad, din cadrul Academiei de ştiinţe pedagogice a U.R.S.S., precum şi de numeroase alte institute şi catedre (A. V. Darinskii, articolul citat). În Danemarca, se consideră o îndatorire deosebită dezvoltarea unei pedagogii a adulţilor, care să adune, să sistematizeze şi să transmită bogata experienţă a acestei ţări, precum şi înfiinţarea unui Institut pentru educaţia adulţilor, care să asigure cercetarea, documentarea, consultarea, dezvoltarea şi transmiterea rezultatelor cercetării (P. Himmelstrup, articolul citat, p. 82, 96). În cadrul Planului naţional de cercetare pe anii 1961—1970 din Cehoslovacia, educaţia adulţilor a format obiectul unor cercetări privind probleme terminologice, teoretice, metodologice, organizatorice şi psihologice (K. Škoda, articolul citat). Un larg spectru de investigaţii asupra educaţiei adulţilor se desfăşoară în departamentele de educaţie a adulţilor, de extensiune universitară, de istorie şi sociologie ale Universităţii din Columbia Britanică (J. Kulich, articolul citat).

Două articole consacrate mijloacelor moderne de educaţie (R. Dill, *Sateliţii de comunicaţie în planificarea educaţiei*, L. E. Amling, *Cercetări cu sisteme multi-media în educaţia adulţilor din Suedia)* şi 28 de recenzii completează bogăţia de informaţii cuprinse în volum.

Considerăm că *Anuarul internaţional de educaţie a adulţilor* pe 1971 realizează un preţios aliaj de pedagogie comparată şi de pedagogie a adulţilor, în care educaţia adulţilor îşi arată înfăţişarea sa proteică, determinată de condiţiile istorice, geografice, economice şi politice din lume, conturîndu-se, totodată, în perspectiva ei de parte integrantă a unui proces universal de educaţie permanentă.

Avem convingerea că volumele următoare ale *Anuarului* vor avea aceeaşi aleasă ţinută ştiinţifică, vor extinde aria cooperării şi la alte ţări socialiste, vor include şi contribuţiile specialiştilor din ţările în curs de dezvoltare din Africa, Asia şi America Latină şi vor oferi nu numai contribuţii „alăturate" din diferite ţări, ci chiar „îmbinate" în colaborări internaţionale.

TIBERIU POPESCU

SĂ SCHIMBĂM ŞCOALA *)

Lucrarea de faţă, rodul muncii unui colectiv de autori, conţine studii scrise pentru părinţi, elevi, profesori, pentru toţi cei care sînt interesaţi de mersul învăţămîntului. S-au încercat experienţe care se ocupă de autoritate şi de educaţie şi se propun transformări la scară socială, nu numai în sistemul educativ. Lucrarea se bazează pe experienţe concrete.

Deoarece se pregătesc oameni pentru „peste 10 ani" şi nu pentru „mîine", se cere ca şcoala să funcţioneze după un model nou, sau să se introducă schimbări chiar în sistemul existent. Se preconizează transformarea raportului profesor-elev în sensul non-directivităţii, admiţîndu-se dintru început ineficacitatea şi chiar nocivitatea tuturor metodelor bazate pe constrîngere sau pe ameninţare. Se pledează pentru utilizarea „dinamicii grupurilor", pentru punerea tehnicii în serviciul omului, pentru conştientizarea realităţilor societăţii. Profesorul are sarcina să creeze condiţiile dezvoltării elevului, să-i dea responsabilitate în limitele care îi asigură securitatea, să-l îndrume, să-l ajute, nu să-i impună. Educatorul trebuie să fie psiholog în cadrul grupului. Se propune abandonarea unei puteri spre a regăsi o autoritate.

În esenţă, se indică patru „postulate" ale unei pedagogii noi :

1) Pentru ca educatorul să se dezvolte în libertatea sa, el trebuie să-şi poată exercita pedagogia în libertate.

2) Nu există altă pedagogie decît cea personală.

3) Orice pedagogie trebuie să pună „părţile" (educaţi, educatori, părinţi etc.) în stare de comunicare.

4) Toate structurile trebuie să fie minimale (fără confuzie, inerţie, greutate), pentru a permite analiza reflectată a fenomenelor de putere şi de autoritate.

Analizînd mai multe experienţe pedagogice, se descoperă un nou mod de a ţine lecţia : echipe de lucru, texte libere, expuneri făcute de către elevi, consilii ale clasei etc. Se explică în loc să se memoreze, se alege liber munca, se propun subiecte de discuţie, se lucrează pe echipe în clasă. Profesorul se consultă cu elevii, nu le impune hotărîrile sale, toate deciziile se iau de către clasă, de comun acord.

Se mai recomandă autogestionarea clasei de către elevi, deşi problema este dificil de pus în practică ; rezultatele sînt însă bune, simţul de răspundere al elevilor creşte.

Autorii pledează pentru suprimarea sancţiunilor, a notelor, pentru introducerea autoaprecierii de către elevi, profesorul controlînd discret munca acestora. Dispunerea băncilor în semicerc, discuţiile purtate în colectiv au ca urmare apropierea elevului de profesor. Se propune împărţirea clasei în două grupe, profesorul ajutînd cînd o grupă, cînd pe cealaltă. Apoi „clase-atelier", în care să se lucreze individual sau pe grupe, texte şi teme la alegere. Se mai recomandă şedinţe colective de sinteză a discuţiilor. Uneori se simte nevoia cursului tradiţional, dirijat, animat de profesor, care transmite informaţia şi supraveghează asimilarea ei.

După părerea autorilor, doi factori condiţionează succesul : a) condiţiile materiale, arhitecturale, administrative, în care se desfăşoară învăţămîntul şi b) pregătirea profesorilor pentru noul lor rol.

E bine ca profesorul să înveţe să tacă mai mult în timpul lecţiei, încercînd să stimuleze pe elevi spre cercetare.

Unul dintre autori (R. Fonvieille) defineşte astfel acţiunea sa educativă:

1. Pentru a compensa relaţiile negative cu lumea adulţilor, să se adopte o atitudine de acceptare necondiţionată, o atitudine de empatie, o atitudine fermă şi de înţelegere.

2. Să se dea un sens limbajului, eliminînd tot ce nu este limbaj (ţipete, şantaj, observaţii, dojană, ameninţări, sancţiuni, vorbărie), dînd cuvîntul şi valorificînd sensul adevăratului cuvînt pentru a se exprima (în texte pentru un jurnal), pentru a comunica (prin corespondenţă), pentru a se confrunta (în discuţii), acceptînd limbajul lor social, pentru a le permite elevilor să se socializeze.

3. A face din cunoaştere şi din cultură o cucerire, înlocuind lecţia prin cercetare, pasivitatea

* *Changer l'école. L'enseignement en procès. Expériences nouvelles. Professeurs et élèves parlent. Education et révolution sociale. (Să schimbăm şcoala. Învăţămîntul în evoluţie. Noi experienţe. Profesorii şi elevii vorbesc. Educaţia şi revoluţia socială),* Editions de l'Epi, Paris 1970, 253 p.

auditorului prin acţiune de descoperire.

4. A da adolescenţilor în căutarea unei identităţi, identificări satisfăcătoare ; pe plan individual, educatorul să fie „el însuşi" şi nu un personaj ; pe plan colectiv să valorifice grupele.

Se pledează pentru reconsiderarea rolului expresiei grafice în educaţie, pentru stimularea imaginaţiei, a creativităţii elevilor.

Viitorul pedagogiei este considerat o problemă politică. Termenul „politic" este folosit în sensul său larg, desemnînd un ansamblu de valori şi de opţiuni morale, ca şi un anumit tip de raporturi între oameni, care caracterizează o societate dată. Se recomandă nu metode active, ci atitudini active, relaţii noi între profesor şi elevi.

În ultima parte, *Documente*, se arată situaţia actuală a şcolii (din Franţa) şi se indică mijloace de acţiune şi de pregătire a transformării acesteia. În încheiere, se vorbeşte despre elev ca despre o „mare necunoscută", analizîndu-se dezvoltarea învăţămîntului, inegalităţii sociale, tulburările fizice şi psihice determinate de şcoală.

Lucrarea prezintă interes, datorită faptului că nu se rezumă la analizarea unei stări de fapt, ci trece la sugestii concrete, practice, bazate pe experienţe întreprinse în diferite şcoli din Franţa şi pe rezultatele — în cea mai mare parte pozitive obţinute, pe care autorii au ţinut să le aducă la cunoştinţa celor interesaţi.

GABRIELA THEODORESCU

ANTOLOGIA PEDAGOGIEI AMERICANE CONTEMPORANE*)

În colecţia „Pedagogia secolului XX" a Editurii didactice şi pedagogice a apărut recent o lucrare care solicită în mod deosebit atenţia cititorului avid de bună literatură pedagogică : „Antologia pedagogiei americane contemporane". Întocmită de Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu şi Nicolae Sacaliş, antologia este precedată de un cuprinzător studiu asupra pedagogiei americane contemporane, elaborat de aceiaşi autori şi urmată de anexe privitoare la sistemul de învăţămînt din S.U.A. şi la programa şcolii elementare de opt ani în sistemul de organizare al lui John Dewey. Antologia oferă un tablou edificator asupra principalelor orientări şi curente din filozofia contemporană a educaţiei din S.U.A. Autorii şi textele au fost selectate în lumina următoarelor criterii : importanţa autorilor în cadrul curentului respectiv de filozofie a educaţiei (progresivism — J. Dewey, W. H. Kilpatrick, B. H. Bode, J. B. Conant ; perenialism — R. M. Hutchins, J. M. Adler ; esenţialism — W. Bagley, A. Bestor ; reconstrucţionism — G. S. Counts, Th. Brameld ; existenţialism — V. C. Morris, G. F. Kneller ; filozofia analitică — C. D. Hardie, G. L. Newsome Jr. ; compartivism — I. L. Kandel, G. Z. F. Bereday), influenţa exercitată de autori asupra gîndirii pedagogice şi a şcolii americane, actualitatea unor idei, dezbaterl cuprinse de texte şi, bineînţeles, reprezentativitatea textelor pentru opera gînditorilor respectivi.

Autorii au scris un studiu introductiv care se bucură de atributele densităţii, clarităţii, sistematizării riguroase, analizei profunde şi a argumentării depline, izbutind să depăşească limitele unei exegeze a textelor antologiei şi să ofere o tratare sinoptică a situaţiei care s-a creat în ultimele decenii în gîndirea pedagogică şi şcoala americană. Ei indică dependenţe corecte (pragmatism — progresivism), stabilesc asocieri fine (perenialism şi esenţialism — Hippias din Elis, Platon, Aristotel, Seneca, d'Aquino), relevă filiaţii (Kant — Peirce, Hegel — Dewey), marchează influenţele reciproce între curente, dezvăluie geneza gîndirii specifice fiecărui curent, urmăresc dezvoltarea acestei gîndiri, îi arată limitele, scot în evidenţă raporturile complexe dintre filozofia edu-

* Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliş : *Antologia pedagogiei americane contemporane*. Bucureşti, E.D.P., 1971, 282 p.

cației și școală, decantează cu grijă valorile și conturează cu măiestrie personalitățile puse în discuție. Autorii studiului introductiv sesizează în profunzime problematica gîndirii pedagogice americane, scot la iveală dificultățile de care ea s-a lovit, arată contradicțiile interne care au devenit punctul de plecare în lupta dintre concepții, ținînd seama de principii intrinseci procesului istoric de dezvoltare. Ei înțeleg bine că a căuta sau a recunoaște justețea unei idei într-o concepție cu care în ansamblu nu ești de acord, nu este echivalent cu obiectivismul ce deformează analiza, nici cu conformarea la deprinderile academismului. Adevărurile, chiar cele mai de seamă, pot apărea cîteodată și în sisteme filozofice greșite, după cum erori pot să se strecoare și în sisteme care, altfel, se centrează pe adevăr. Relevînd ceea ce este fals, retrograd, vechi, în concepțiile abordate, autorii nu trec sub tăcere ceea ce este adevărat și, mai ales, ceea ce este problematic, discutabil prin caracterul său nou, ceea ce constituie surse de regenerare, de înnoire a problematicii pedagogice, redau unele idei valoroase și le comentează în contextul viitorului educației. Decelînd deosebirea dintre litera și spiritul unei filozofii, dintre „gîndirea" unei filozofii și „gîndirea" ei însăși, mișcarea ei nemărturisită, autorii arată ceea ce îndeplinește în concepțiile analizate funcția catalizatoare, de incitare a cunoașterii, de sugerare a unor soluții inedite. Th. Brameld, de pildă, nu este marxist, iar reconstrucționismul nu-i cea mai bună teorie pedagogică. Brameld nu înțelege determinismul istoric, nu cunoaște dialectica marxistă, concepe greșit raporturile dintre elementele fundamentale ale vieții sociale, nu cutează să proclame un fel de utopie prin educație, dar găsim în operele sale pagini de critică remarcabilă, soluții didactice de care pedagogia noastră este bine să se apropie și să le valorifice. „Noi — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la Congresul al X-lea al P.C.R. — nu putem să apărăm sau să promovăm ideologia noastră izolîndu-ne de mișcarea internațională a ideilor. Noi putem face ca marxism-leninismul să capete influență tocmai confruntîndu-l cu concepția idealistă sau de altă natură". Lucrarea de care ne ocupăm demonstrează o justă modalitate de îndeplinire a acestei exigențe.

Încheiem această semnalare a „Antologiei pedagogiei americane contemporane" sugerînd Editurii didactice și pedagogice să stabilească tirajele în funcție de importanța lucrărilor pe care le dă circulației (doar 2 500 exemplare pentru această antologie !), să acorde importanța cuvenită pedagogiei românești a secolului XX oferind cît mai curînd un volum antologic, să sprijine tipărirea lucrărilor românești marxiste de filozofia educației.

EM. D.

Lucrări primite la redacție

Anuarul Liceului pedagogic Arad pe anul școlar 1970—1971, redactat de prof. *V. Popeangă*. „În lucrările publicate în acest anuar sînt abordate probleme de sociologie a educației. În unele lucrări sînt analizate funcțiile pe care le îndeplinește mass-media în viața elevului de liceu. În alte lucrări sînt abordate probleme referitoare la organizarea clasei și la funcțiile cercurilor de elevi și ale grupelor de muncă în cadrul activității școlare". (Din „Cuvînt înainte").

* * *

„Educarea pionierilor și școlarilor în sprijinul dragostei față de patrie și partid, a tradițiilor de muncă și luptă ale clasei muncitoare", volum care cuprinde referate și comunicări prezentate la simpozionul organizat în zilele de 24—25 aprilie, 1971, de către Consiliul județean al Organizației pionierilor și Inspectoratul școlar al județului Hunedoara, simpozion înscris în ansamblul manifestărilor dedicate semicentenarului P.C.R.

CORNELIA MARINESCU

La 20 ianuarie 1972, s-a stins fulgerător din viață — la vîrsta maximei posibilități de creație — CORNELIA MARINESCU — pedagog valoros cunoscut pentru contribuția adusă în rezolvarea problemelor legate de instruirea și educarea copiilor din primele clase ale școlii generale.

Născută la 15 decembrie 1921 în comuna Ludești, jud. Dîmbovița, fiică de învățători, sub îndemnul exemplului de devotament și muncă plină de dăruire a înaintașilor săi, a urmat cursurile școlii normale și apoi facultatea de pedagogie-psihologie îmbrățișînd astfel cariera de dascăl. În cadrul Institutului de științe pedagogice a funcționat timp de 15 ani, în cea mai mare parte dintre aceștia conducînd sectorul învățămîntului elementar-preșcolar.

Dacă am menționa numai cîteva din problemele importante actuale ale școlii, la care și-a adus contribuția ca : predarea pe specialități la clasele mici, școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani, stabilirea conținutului învățămîntului la clasele I—IV, continuitatea dintre grădiniță și școală, dintre clasa a IV-a și clasa a V-a și problemele legate de îmbunătățirea metodelor de predare — ca de exemplu predarea noțiunilor de istorie la clasele mici, ca și contribuția la elaborarea unor manuale —, ar fi de ajuns să putem contura capacitatea sa de a aborda problemele școlii în complexitatea lor ca și rezultatele bogate, concretizate în lucrări care vor rămîne în istoria învățămîntului nostru.

Distins pedagog, caracterizat printr-o cultură multilaterală și o omenie rar întîlnită, Cornelia Marinescu va rămîne prezentă pentru toți aceia care au cunoscut-o, constituind un exemplu de muncă, devotament și abnegație.

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ Нр. 2/1972 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Думитру Саладе, Положение морального воспитания учащихся ● Костин Штефэгеску, Содействие всего учебного процесса в формировании научного мировоззрения учащихся ● Луминица Гивиригэ, Актуальное значение школьной дисциплины ● Валериу Орос, Экспериментирование педагогической практики ● Даниел Стоя, Методическая работа в школе — отражение практического, прикладного характера образования ● Адриан Костаке, Отличные результаты — существенное условие технической и производственной подготовки учашихся ● Валентин Поп, Представитель тем-фильмов, полезная принадлежность в младших классах однокомплектных и двукомплектных школ ● К. Прангате, Содействие архивного материала в деле патриотического воспитания учашихся ● Елена и Поликарп Гане, Работа с акваримом в помощь стимулирования духа научного исследования ● Константин Каяоглу, Могут ли быть использованы на уроках развлекательные задачи ● Теодор Гал, Модернизация педагогической терминологии ● Еуджен Новичков, Изучение способностей к иностранным языкам ● Константин Марннеску, За обновление преподования грамматики ● Николае Сафту, Журналы школьников ● Ион Кэрлан, Типы сочинений на уроках литературы ● Ортанса Брезяну, Социальное включение несовершенолетних правонарушителей ● Костин К. Кирицеску, Кризис капиталистической валютной системы ● Константин Георге, Демократия, социальная свобода, гуманизм ● Эмил Домокош, Влияние на учащихся великих революционных восстаний железнодорожников и нефтяников, имевших место в январе-феврале 1933 года ● Ион Т. Раду, Характерные черты и педагогические вопросы образования в Польской Народной Республике ● Чезар Бэрзя, Направления и перспективы в педагогическом исследовании среднего образования. Воспитательные вопрос в Японии ● Константин Пуфан, Улучшение специального образования ● Штефан Коста — Подготовка учителя для современной школы ● Георге Бунеску, „Моральное обучение“ — О. Шафрана ● И. Д., „Методика румынского языка“ И. Берка ● Эмил Бэлдеску, Существует ли всемирный кризис образования Размышления в связи с книгой „THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS“ филлипса — Х. Кумбса ● Тиберию Попеску, Воспитание взрослых в международной перспективе („INTERNATIONALES JAHRBUCH DER ERWACHSENENBILDUNG“ — Иоакима Кноля ● Габриела Теодореску Преобразуем школу. („Changer l'ecole“).

REVUE DE PÉDAGOGIE NR. 2/1972

SOMMAIRE

● **Dumitru Salade,** Répères dans l'education morale des élèves ● **Costin Ştefănescu,** Contributions de l'entier processus d'enseignement dans la formation de la conception scientifique des élèves sur la vie ● **Luminiţa Ghivirigă,** Significations actuelles de la discipline scolaire ● **Valeriu Oros,** Expérimentation d'une forme efficiente de pratique pédagogique ● **Daniel Stoia,** Le travail méthodique à l'école, réflexion du caractère pratique-applicatif de l'enseignement ● **Adrian Costache,** Résultats de performance — condition essentielle de la formation technique-productive des élèves ● **Valentin Pop,** Le présentateur des thèmes—film, accessoire utile chez les classes du premier degré avec enseignement simultané ● **C. Prangate,** Contribution du matériel d'archives à l'éducation patriotique des élèves ● **Elena** et **Policarp Gane,** L'activité aquaristique à l'appui de la stimulation de l'esprit de

8294

recherche scientifique • **Constantin Caiaoglu,** Peut-on utiliser aux leçons les problèmes distractifs ? • **Teodor Gal,** Modernisation de la terminologie pédagogique • **Eugen Novicicov,** Étude des aptitudes pour les langues étrangères • **Constantin Marinescu,** Pour la rénovation de l'enseignement de la grammaire • **Nicolae Saftu,** Les revues scolaires • **Ion Cîrlan,** Types de composition aux leçons de littérature • **Ortansa Brezeanu,** L'intégration sociale des délinquants mineurs • **Costin C. Kiriţescu,** Le système valutaire capitaliste en crise • **Constantin Gheorghe,** Démocratie, liberté sociale, humanisme • **Emil Domocoş,** Influence des grandes batailles révolutionnaires des cheminots et des pétrolistes qui eurent lieu en janvier-février 1933 parmi les élèves • **Ion T. Radu,** Traits et problèmes pédagogiques de l'enseignement de la République Populaire Polonaise • **Cezar Bârzea,** Directions et perspectives dans la recherche pédagogique de l'enseignement du second degré • **Constantin Pufan,** Optimation de l'enseignement special • **Ştefan Costea,** Formation de l'enseignement pour l'école moderne • **Gheorghe Bunescu,** „Instruction morale" par O. Şafran • **I. D.,** „Méthodique de la langue roumaine" par I. Berca • **Emil Bâldescu,** Existe-t-il un crise mondiale de l'enseignement ? Reflexions marginales sur l'ouvrage „The World Educational Crisis" par Philips H. Coombs • **Tiberiu Popescu,** Education des adultes à la perspective internationale („Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung") par Joachim H. Knoll • **Gabriela Theodorescu,** „Changer l'école".

2022

REVIEW OF EDUCATION 2/1972

CONTENTS

• **Dumitru Salade,** Landmarks in Pupils' Moral Education • **Costin Ştefănescu,** The Contribution of the Entire Process of Education to the Formation of the Pupils' Scientific Conception of Life • **Luminiţa Ghivirigă,** The Present Meaning of the School Discipline • **Valeriu Oros,** Experimentation of Some Efficient Ways of Teaching Practice • **Daniel Stoia,** The Methodological Activity in School, a Reflection of the Practical-Applicative Character of Education • **Adrian Costache,** Performance Results — Essential Condition of the Pupils' Technical-Productive Training • **Valentin Pop,** Presentation with Simultaneous Teaching • **C. Prangate,** The Contribution of the Archivistic Material to the Pupils' Patriotic Education • **Elena** and **Policarp Gane,** The Activity with Aquarium in the Support of Simulating the Scientific Research Interest • **Constantin Caiaoglu,** Can Easy Problems be Employed in the Class ? • **Teodor Gal,** Modernization of Teaching Terminology • **Eugen Novicicov,** The Study of the Aptitudes for Foreign Languages • **Constantin Marinescu,** For the Innovation of Teaching Grammar • **Nicolae Saftu,** School Magazines • **Ion Cîrlan,** Types of Composition to the Lessons of Literature • **Ortansa Brezeanu,** The Social Integration of the Young Deliquants • **Costin C. Kiriţescu,** The Capitalist Currency System in Crisis • • **Constantin Marinescu,** For the Innovation of Teaching Grammar • **Nicolae Saftu,** Shool Magazines • **Ion Cîrlan,** Types of Composition to the in January-February 1933 within the Pupils • **Ion T. Radu,** Features and Pedagogical Problems of Education in Poland • **Cezar Bârzea,** Directions and Perspectives in the Educational Research of the Secondary Education • **Constantin Pufan,** Improvement of special Education, • **Ştefan Costea,** The Teacher Training for Modern School • **Gheorghe Bunescu,** „Moral Instruction" by O. Şafran • **I. D.,** „Methodology of Romanian Language" by I. Berca • **Emil Bâldescu,** Is there a World Crisis of Education ? Reflection on the Book „The World Education Crisis" by Philips Coombs • **Tiberiu Popescu,** „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung" by Joachim H. Knoll • **Gabriela Theodorescu,** „Changer l'école".

BIBLIOTEKA „ASTRA"
SIBIU

1 04 36

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice
din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

ANUNŢ

Institutul de ştiinţe pedagogice a elaborat şi editat prin Revista de pedagogie scrisoarea metodică intitulată: Puncte de sprijin în perfecţionare procesului de învăţămînt — *recomandări metodice pentru toate cadrele didactice.*

Comenzile vor fi adresate — de către şcolile coordonatoare — Revistei de pedagogie. Preţul unui exemplar — 2,50 lei.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie“

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Costul unui abonament anual lei 60

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar“
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională“
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407

I. P. „Tiparul“ — c. 1004

LEI

I 4037

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XXI * MARTIE, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

● MARTIE, 1972 ● Nr. 3

2005

2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Aacademiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția:
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4037.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

3

1972

SUMAR

INOVAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

George Văideanu : Conducerea științifică a acțiunii de inovare a tehnologiei învățămîntului 3

Valentina Filipescu : Cabinetele și laboratoarele, forme eficiente de organizare a procesului de învățămînt 13

PERFECȚIONAREA PROCESULUI ÎNVĂȚĂRII PRIN LECȚIE

Louis Roman : Restructurarea activității profesorului de istorie, în condițiile trecerii la sistemul predării în laboratoare, cabinete, ateliere 22

Elena Antoci : Lecția în cabinetul de geografie 28

Mircea Boboc : Organizarea și funcționalitatea cabinetului de istorie-geografie într-o școală sătească 32

Nicolae Profeanu : Conținutul și funcționalitatea cabinetului de științe sociale 38

Ecaterina Csengeri : Lecția de biologie în laborator 43

Virginia Crețu : Realizarea și integrarea emisiunilor de televiziune școlară în lecțiile de geografie fizică 46

Rodica Nicolaiciuc : Utilizarea unor instalații tehnice auxiliare în realizarea lecțiilor de chimie 55

Steliana Fumărel : Valorificarea instalației „Verfix" în predarea logicii 61

Livia Bogdănescu, Olga Oprea : Folosirea mijloacelor audiovizuale în lecțiile de dezvoltarea vorbirii la clasa I 66

Georgeta Munteanu, Minodora Comes : Moladități de activizare a elevilor în lecțiile de literatură 73

T. Gheție : Facilitarea studiului matematicii prin problematizare 81

17629

Pag.

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Alexandru Gheorghiu : Sensul inovării în domeniul mijloacelor de învățămînt 85

Felicia Haica : Pregătirea tehnico-productivă a elevilor în întreprinderi și ateliere școlare 89

Teodor Mucică : Filmul didactic — mijloc de învățămînt cu multiple valențe educative 94

MIJLOACELE MODERNE DE ÎNVĂȚARE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ

Olga Oprea : Soluții de integrare a tehnicilor didactice moderne în învățămîntul din alte țări 100

O. Schechter, B. Grigoriu : Modernizarea școlii și învățămîntul problematizat 106

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Stanciu Stoian : Sociologie românească. (Cercetări sociologice 1938—1971, București, Editura Politică, 1971) de MIRON CONSTANTINESCU 113

Ioan Cerghit : Televiziunea ca mijloc de învățămînt (coordonatori GEORGE VĂIDEANU, ALEXANDRU GHEORGHIU) . . 117

Gheorghe Bunescu : Revoluția științifică a învățămîntului de F. B. SKINNER 119

Elena Moroianu : Audiovizual și învățămînt de BERNARD PLANQUE 121

Dinu Moroianu : Spre o școală ideală de GEORGES HACQUARD 122

Constantin Urmă : Metodologia și structura mijloacelor audiovizuale de GAUDENZIO NORBIS 122

Viorel Nicolaie : O revistă a tehnicilor și mijloacelor de învățămînt (Media, Techniques et moyens d'enseignement, Paris) 123

V. Nicolescu : O interpretare modernă a problemelor școlii secundare, de JOHN D. GRAMBS și autorii 126

⊙INOVAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE⊙

CONDUCEREA ŞTIINŢIFICĂ A ACŢIUNII DE INOVARE A TEHNOLOGIEI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
director, Institutul de ştiinţe pedagogice

În ultimele două decenii cercetătorii, conducătorii învăţământului şi educatorii au avut de identificat şi de soluţionat un număr mult mai mare de probleme decît în mileniile care ne-au precedat. Pedagogia fundamentată pe sinteza filozofică aristotelico-tomistă a dominat şi a satisfăcut timp de aproape un mileniu. Formele şi metodele de învăţământ elaborate de J. A. Comenius sau de J. Fr. Herbart au traversat, fără schimbări de esenţă, multe decenii.

După al doilea război mondial, trebuinţa de a adapta învăţământul la exigenţele mereu înnoite de ordin ştiinţific, tehnic, artistic, demografic, social etc., a statuat *inovarea ca problemă şi ca acţiune primordială.* Aşa cum prevăd şi documentele partidului nostru privitoare la învăţământ şi, îndeosebi, cele elaborate în ultima parte a anului trecut, perfecţionarea procesului de învăţământ într-un ritm care să asigure temeinicia şi eficienţa acestei acţiuni, reprezintă o sarcină prioritară.

I. CUM SE PUNE PROBLEMA UNEI GESTIUNI A INOVĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

1. Odată declanşată, acţiunea de inovare a învăţământului (sau numai a tehnologiei învăţământului) a făcut necesară o a doua acţiune — aceea de *conducere ştiinţifică a acestui proces social-pedagogic,* care angajează totalitatea educatorilor, iar prin incidenţele lui sociale şi economice interesează întreaga societate. În ultimul deceniu, remarcă un autor sovietic [1], în unele state burgheze avansate (Anglia, S.U.A., Japonia, Italia) s-au constituit consilii naţionale pentru coordonarea acţiunii de inovare a tehnologiei învăţământului ; totodată, se accentuează tendinţa de combinare a mijloacelor tehnice (îndeosebi a televiziunii şcolare) cu instruirea programată. La rîndu-i, O.C.D.E. (Organisation de Coopération

[1] A. Iliina, Noţiunea de tehnologie pedagogică în pedagogia burgheză modernă, Moskwa, „Sovetskaia Pedagogika", nr. 9/1971, p. 123—134.

et de Développment Économiques) a constituit în anul 1968 un Centru pentru Cercetarea și Inovarea Învățămîntului (C.E.R.I.), centru care, în anii următori, a organizat sesiuni pe tema *gestiunii (conducerii) inovării învățămîntului* [2].

2. În pregătirea acestor acțiuni științifice specialiștii plecau de la constatarea că, de regulă, inovările „sînt insuficient pregătite, obiectivele lor nefiind clar definite, iar consecințele prea puțin anticipate" [3].

În determinarea problemelor fundamentale ale gestiunii inovării învățămîntului (sau numai a tehnologiei lui) C.E.R.I. s-a oprit la următoarele cinci întrebări : de ce să schimbăm ? ce să schimbăm ? cine va fi responsabilul elaborării planurilor ? care vor fi modalitățile de aplicare a planurilor ? ce se poate aștepta de la punerea în aplicare a planurilor ? Răspunsurile la aceste întrebări, conchideau specialiștii, nu pot fi date decît sub forma unei teorii a inovării, iar acțiunea presupune organizare și conducere științifică.

3. Deși conceptul de *inovare* are accepțiuni diferite și trebuie deosebit de cel de *prospectare,* în mod curent el denumește „orice tentativă care vizează, în mod conștient și deliberat, să introducă în sistemul de învățămînt o schimbare în scopul ameliorării sistemului respectiv... Numai prin abordarea sistematică și științifică a problemelor ridicate de schimbările de o anumită amploare a învățămîntului, vor putea fi elaborate reforme care să corespundă realmente evoluției societății contemporane" [4]. Ca expresie a mutației înregistrate de rolul învățămîntului în raport cu dezvoltarea societății, inovarea este un imperativ evident și prioritar. Ca acțiune de înfăptuit în procesul didactic cotidian, ea este condiționată, pe de o parte, de măsura în care personalul didactic o percepe ca *necesitate,* pe de alta, de *mijloacele* și de *atmosfera* de care beneficiază.

4. Deși conceptul de *tehnică didactică* circulă mai de mult în vocabularul pedagogic, cel de *tehnologie a învățămîntului* generează unele temeri și discuții și întîmpină rezistențe. În constituirea unei tehnologii a învățămîntului, în accepțiunea industrială a acestui termen [5], unii educatori sau cercetători văd o primejdie pentru caracterul creator și pentru valorile umaniste ale procesului instructiv-educativ. Cum observă, de pildă, Etienne Brunswic [6], care nu împărtășește această teamă, rezistența față de metodele și mijloacele tehnice moderne se asociază deseori cu rezistența psihologică față de schimbare.

---

[2] OCDE, CERI, La gestion de l'inovation dans l'enseignement, Rapport sur une session d'étude à Cambridge, juillet, 1969 ; OCDE, CERI, La technologie de l'enseignement, Rapport sur un séminaire sur la technologie de l'enseignement : strategies et mise en oeuvre, Leyde (Pays-Bas), avril, 1970.

[3] OCDE, CERI, La gestion de l'inovation dans l'enseignement, op. cit., p. 9.

[4] OCDE, CERI, Idem, p. 13—15.

La simpozionul de pedagogie a învățămîntului superior din anul 1969 defineam astfel inovarea : „Înțelegem prin inovare orice propunere sau măsură, cu caracter teoretic sau practic, elaborată individual sau colectiv, care tinde să modifice un anumit element al sistemului educativ existent... Numai inovările care sînt purtătoare ale viitorului — și care contribuie la apropierea treptată a modelului existent de modelul dorit și căutat — trebuie admise și propagate". În : „Perspective ale cercetării pedagogice", Revista „Forum", nr. 1 — 1970, p. 20.

[5] „*Technologie* = studiul instrumentelor, al procedeelor și al metodelor întrebuințate în diverse ramuri ale industriei". Nouveau petit Larousse, Librairie Larousse, Paris, 1971, p. 1004.

[6] Etienne Brunswic. Système scolaire et innovation technologique en France, Revue française de pédagogie, nr. 10, 1970, p. 5—12.

a. O tehnologie a învățămîntului este posibilă și s-a constituit ca urmare a elaborării *sistematicii obiectivelor educaționale*, a progreselor și acumulărilor *teoriei învățării*, a descoperirii *resurselor didactice ale mijloacelor tehnice moderne* și a perfecționării *metodelor și instrumentelor* de evaluare a randamentului învățămîntului.

b. Tehnologia învățămîntului sporește precizia și adecvarea la situații a normelor și recomandărilor, ea stabilește, în serviciul profesorului, indicații și contraindicații, dar nu duce și nu trebuie să ducă la standardizarea procesului didactic, la alinierea stilurilor și la paralizarea inventivității. Promovarea tehnologiei înseamnă perfecționarea procesului didactic. „Nu putem îmbunătăți educația, conchide la sfîrșitul unei demonstrații B. F. Skinner, nici sporind sprijinul financiar, nici schimbînd politica, nici reorganizînd structurile. Trebuie să îmbunătățim învățămîntul însuși. Și nimic nu va rezolva această problemă, decît o tehnologie științifică eficientă" [7]. De altfel, se poate ridica la nivelul artei didactice, cel care stăpînește perfect metodele, procedeele, mijloacele tehnice și normele optimizării relației profesor-elev. Și, dacă este de dorit să formăm și să avem cît mai mulți educatori-artiști, este încă mai important să asigurăm, prin generalizarea unei tehnologii eficiente, tuturor elevilor o bună instruire.

c. Definind conceptul de tehnologie a învățămîntului toți autorii au preocuparea de a preveni reducerea lui la *mijloacele didactice moderne*. „Tehnologia, se conchidea la un seminar pe această temă, constă în conceperea și aplicarea unor sisteme raționale de învățare, care profită de achizițiile științifice din domeniul metodelor de comunicare, al mijloacelor audiovizuale, al amenajării sălii de clasă și al metodelor pedagogice (...). Scopul urmărit de tehnologia învățămîntului fiind interacțiunea profesorului, a mijloacelor învățămîntului și a elevului, acțiunea de planificare și administrare a învățămîntului și de ameliorare a programelor se justifică prin *rezultate*, deci prin măsura în care procesul de învățămînt răspunde trebuințelor individului și ale colectivității (...). Ca orice tehnologie și cea a învățămîntului presupune că procesul de aplicare a cunoștințelor și a normelor poate fi reglat și repetat" [8].

5. Necesitatea integrării cercetărilor privitoare la învățămînt, a conducerii unitare a acțiunii de inovare a învățămîntului și a *instituționalizării* acestei conduceri este frecvent demonstrată în ultimii ani în publicațiile sau la sesiunile internaționale și naționale. Cercetarea integrată și orientată, gestiunea științifică a acțiunii de inovare a (tehnologiei) învățămîntului și instituționalizarea acestei gestiuni, constituie un grupaj indivizibil de axiome, care asigură trecerea de la preocupările *cantitative* spre cele *calitative* și soluționarea optimă a raportului dintre *schimbare și continuitate* în procesul de modernizare a învățămîntului.

Gestiunea acțiunii de cercetare și inovare a învățămîntului, susțin din ce în ce mai mult specialiștii, ar trebui să revină unor institute centrale (naționale) puternice, investite cu mijloacele și cu autoritatea ne-

[7] B. F. Skinner. *Revoluția științifică a învățămîntului*. trad. E.D.P., București, 1971, p. 215.

[8] OCDE, CERI, La technologie de l'enseignement, op. cit., p. 7, 37, 40.

cesară. În figura care urmează, experții care au dezbătut la sesiunea din 1969 a OCDE-ului problema gestiunii inovării învățământului au propus un *model pentru gestiunea inovării învățământului* înscriind, pe cele trei dimensiuni ale cubului, următoarele elemente [9] :

— axa A = principalele elemente ale sistemului de învățământ în vigoare ;
— axa B = etapele acțiunii de inovare ;
— axa C = factorii și beneficiarii schimbării.

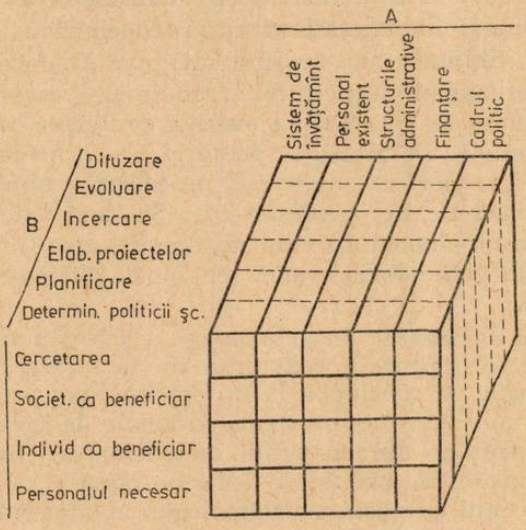


Fig. 1

Cercetarea este cea care furnizează informația tuturor factorilor care pot contribui la inovare ; ea efectuează acțiunea de cercetare-inovare-dezvoltare. Modelul, apreciază autorii lui, permite o analiză complexă a inovărilor propuse sau aplicate și o anticipare a consecințelor.

În unele țări, printre care majoritatea țărilor socialiste [10], există institute sau organisme care își asumă sau și-ar putea asuma misiunea conducerii acțiunii de inovare a învățământului. În puține cazuri însă (în Suedia, în U.R.S.S., în Anglia, în S.U.A.) aceste organisme dispun de potențialul uman, de mijloacele și de reglementările legislative presupuse de conducerea acțiunii de inovare a învățământului. De aceea, în Norvegia, de exemplu, NCIE (National Council for Innovation in Education), constituit acum 18 ani, se dezvoltă, își extinde atribuțiile și își sporește autoritatea asupra învățământului [11].

[9] După OCDE, La Gestion de l'inovation dans l'enseignement, op. cit., pp. 21—24.
[10] În România s-au constituit în anul 1952 *Institutul de științe pedagogice* învestit cu misiunea de cercetare a învățământului și *Institutul central de perfecționare* având sarcina de perfecționare a personalului didactic.
[11] Per Dalin, *Innovation in Education in Norway*, Technical report, OCDE, Oslo, 1969, p. 7—28.

II. ACȚIUNI ȘI CONDIȚII PENTRU CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A INOVĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. Oricărui for i-ar fi încredințată gestiunea acțiunii de inovare a tehnologiei învățământului acesta va fi obligat să accepte :

a) că angajează direct mase mari de specialiști cu niveluri, mentalități și grade de receptivitate diferite ;

b) că întreprinde o acțiune pe termen lung, cu etape și adaptări, care va trebui să ia forma unei schimbări dorite și controlate. „Ideea anunțată cu insistență și în repetate rînduri de tovarășul ministru Mircea Maliță, a fluxului continuu spre obiective majore relativ stabile, va trebui — credem — propagată, astfel ca să devină un mod de a gîndi al tuturor conducătorilor și educatorilor“ [12] ;

c) că prin incidențele transformărilor aduse conținuturilor, metodelor de predare-învățare și, mai ales, metodelor de verificare-apreciere și examinare vizează întreaga societate ;

d) că își lansează acțiunile asupra unui sistem de extrem de mare complexitate, cu intercondiționări greu de surprins și cu subansambluri care dispun de o anumită autonomie, dar care pretind o concepție și o metodologie unitare ;

e) că întrucît, în ultimă instanță, eficiența se manifestă în calitatea procesului prestat zi de zi de zeci de mii de educatori, deci în rezultatele obținute, pe primul plan se situează obiectivele urmărite, conținuturile transmise și tehnologiile folosite și nu actele normative, structurile, schimbările organizatorice etc. ;

f) că pentru a conferi transformărilor valoare progresivă și prospectivă va trebui să evite agitația, care dă impresia de schimbare sau generează schimbări fără vitalitate, adoptînd ritmurile și metodele impuse de reacțiile și situațiile reale.

2. Instituția chemată să conducă acțiunea de inovare a învățămîntului va trebui să dispună nu numai de posibilitatea de a iniția cercetări, ci și de aceea de a lua decizii importante în aria în care acționează (școli experimentale, școli pilot, școli demonstrative etc.). Totodată, o astfel de instituție, ca factor de inovarea învățămîntului, are nevoie de relații adecvate cu ceilalți factori : conducerea centrală a învățămîntului și practica educațională. „Definirea statutului cercetării pedagogice în raport cu practica educațională și cu forul de conducere a oscilat și încă mai oscilează între mai multe formule posibile. Un timp s-a considerat că cercetarea are datoria limitată de a produce studii și lucrări capabile să întrețină și să îmbogățească cultura pedagogică a dascălilor... Un anumit credit l-a avut concepția care îi conferea cercetării pedagogice rolul de a fundamenta științific procesul instructiv-educativ existent. În opoziție cu aceste viziuni limitative și statice, își face loc concepția care afirmă caracterul inovator și prospectiv al cercetării. Cercetarea se legitimează astfel ca instituție cu roluri bine definite și revendică pentru sine un statut pe care nu l-a avut niciodată în trecut “[13].

---

[12] George Văideanu, *Spre inovarea metodologiei și tehnologiei învățămîntului*, Revista de pedagogie, nr. 5, 1971, p. 33.

[13] G. Văideanu, *Perspective ale cercetării pedagogice*, Forum, nr. 1/1970, p. 20—21.

Sînt adecvate relaţiile cu deschidere continuă în ambele sensuri, care respectă rolul şi specificitatea fiecărui factor, întemeindu-se, în toate împrejurările, pe principiile ştiinţei conducerii. Sînt inadecvate relaţiile unilaterale, ca cele reprezentate în figurile de mai jos ; fie că ar învesti un anumit factor cu răspunderi sau puteri care îl depăşesc, fie că l-ar priva de atribuţii proprii lui, astfel de relaţii greşite, duc la amestecul răspunderilor, la decalaje sau la situaţii conflictuale.

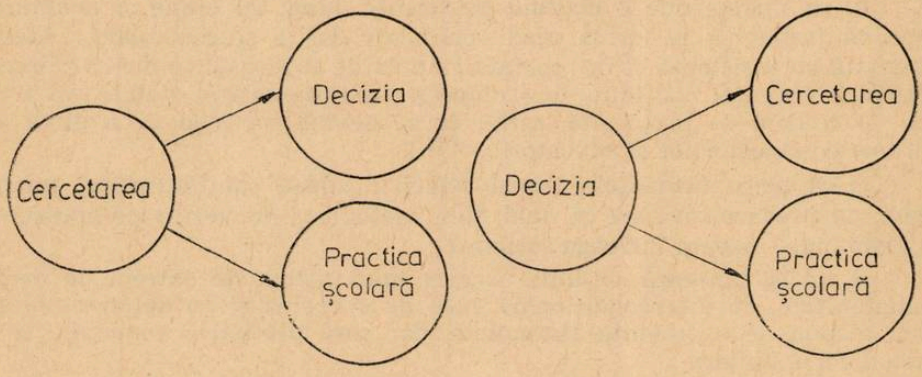


Fig. 2

3. Din punct de vedere al sistemului, etapele presupuse de orice acţiune complexă de inovare a învăţămîntului ar putea fi următoarele :

a. Analiza situaţiei existente : niveluri atinse, mijloace, receptivitate, inerţii etc.

b. Proiectarea inovărilor (experimentelor) şi lansarea lor ca cercetări intensive.

c. Analiza primelor rezultate şi remodelarea ipotezelor.

d. Amplasarea inovărilor în arii lărgite şi studierea eficienţei lor.

e. Analiza ştiinţifică multilaterală a rezultatelor prin colaborarea dintre conducătorii învăţămîntului şi cercetători.

Din punct de vedere al educatorilor angajaţi în elaborarea sau introducerea unei inovări, planul moral-psihologic este foarte important ; ignorarea etapelor poate transforma receptivitatea în inerţie sau entuziasmul în rezistenţă. Propun etapele :

a. Informarea cît mai completă a educatorilor asupra naturii şi a consecinţelor inovării, prin studii teoretice, participare la demonstraţii, discuţii şi consultaţii.

b. Proiectarea activităţii care va încorpora inovarea.

c. Încercarea, efectuată în situaţii favorabile şi, de regulă, fără asistenţi.

d. Desfăşurarea activităţilor novatoare în prezenţa unor cercetători şi colegi ; analize.

e. Introducerea unor corective prin raportarea inovării la sistemul didactic practicat şi la obiectivele urmărite.

f. Consolidarea noului sistem în cadrul căruia a fost introdusă inovarea.

4. În țara noastră există multe instituții (centre, institute, laboratoare, catedre, servicii etc.) cu rol de studiere, informare și cercetare a învățămîntului. Majoritatea și-au definit cu destulă precizie funcțiile și direcțiile de lucru. Unele își însușesc parțial și misiunea de a stimula inovarea învățămîntului. Institutul de științe pedagogice a considerat și consideră că perfecționarea învățămîntului pe bază de cercetări reprezintă pentru sine o sarcină de aceeași valoare cu sprijinirea prin referate și studii a deciziilor ministerului. Nu există însă o instituție învestită cu toate drepturile și înzestrată cu toate mijloacele pentru conducerea acțiunii de inovare a învățămîntului. Ca și în alte țări, această problemă se pune. Sub raport organizatoric soluțiile (uneori și denumirile) propuse sau aplicate în diferite țări se apropie foarte mult.

Consider că un Institut Național de Cercetare și Dezvoltare a Învățămîntului (I.N.C.D.I.), cu rol de conducere a inovării învățămîntului ar putea avea organizarea prezentată în schema de la p. 10 (organizare care nu poate fi introdusă pe baza actualelor reglementări, presupunînd un act normativ special).

a. I.N.C.D.I. va fi subordonat conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului.

b. Institutul va întreține relații strînse cu :

— Centrul Național de Informare și Documentare a Personalului Didactic (C.N.I.D.P.D.), instituție cu filialele în fiecare județ, indispensabile pentru inovarea învățămîntului.

— Universitățile pedagogice, care ar trebui să aibă misiunea de a forma și perfecționa personalul didactic ; acestea ar putea înlocui institutele pedagogice și institutele de perfecționare ;

c. În structura I.N.C.D.I. vor intra :

— *Secția de documentare pentru cercetare* cu : pedagogi comparatiști, economiști, statisticieni, sociologi, traducători, informaticieni ;

— *Centrul de cercetări pedagogice fundamentale și aplicative*, efectuate în echipe interdisciplinare ; centrul va furniza rezultatele sale centrului care va coordona acțiunea de inovare a învățămîntului ; centrul va fi organizat pe secții și sectoare și va avea școli pilot subordonate I.N.C.D.I. ;

— *Centrul de dezvoltare și inovare a învățămîntului*, în componerea căruia ar fi necesare mai multe categorii de salariați :

1. Secție de îndrumare a școlilor pilot și a școlilor experimentale (cercetătorii acestei secții vor putea fi numiți directori adjuncți științifici în școlile pilot) ;

2. Secție de îndrumare a caselor corpului didactic (concepute ca centre metodologice și încadrate și dotate ca atare) ;

3. Corp de inspectori generali de diferite specialități pentru controlul și îndrumarea școlilor pilot, a școlilor experimentale și demonstrative subordonate I.N.C.D.I. ; inspectorii vor primi norme și recomandări și din partea direcției de resort a M.E.I. ;

4. Secția de instruire programată și televiziune școlară (ambele acțiuni sînt incipiente în țara noastră) ;

5. Sectorul de evidență și analiză a inovărilor din întreaga țară ;

6. Secția de elaborare a testelor docimologice (în curs de introducere în școlile noastre).

Structura

unui Institut Național de Cercetare și Dezvoltare a învățământului

(cu rol de conducere a inovării învățământului)

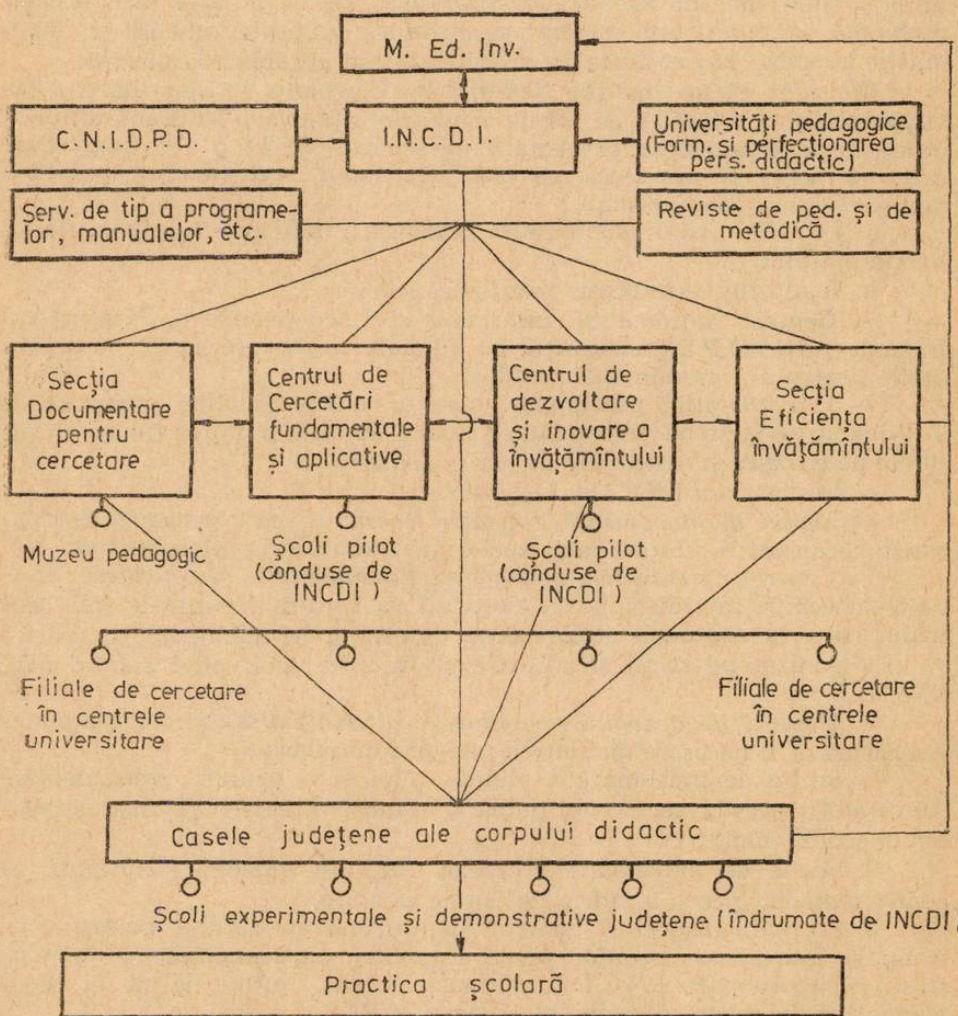


Fig. 3

Centrul va beneficia de un serviciu de editare a programelor, a manualelor experimentale și a testelor de cunoștințe și de confecționare a materialului didactic.

— *Secția de studiere a eficienței învățămîntului* și de coordonare a acțiunii de orientare școlară și profesională ; prin intermediul acestei secții rezultatele inovărilor introduse vor fi analizate multilateral (sub raport pedagogic, economic, social, politic) și în colaborare cu specialiștii ministerului.

— *Filiale sau grupuri de cercetare* în principalele centre universitare pentru îndrumarea școlilor experimentale din județe.

— *Reviste de pedagogie* și de metodică.

— *Muzeul pedagogic* cu secțiile : învățămîntul de ieri, învățămîntul de astăzi, învățămîntul de mîine.

d. *Casele corpului didactic* vor avea școli experimentale și demonstrative și vor beneficia de o dublă subordonare : față de inspectoratele școlare și față de I.N.C.D.I.

Consider că în condițiile unei gestiuni științifice, inovările s-ar propaga, pe măsura valorii lor, fără întîrzieri și fără denaturări, determinînd o mișcare continuă a învățămîntului de azi spre modelul învățămîntului de mîine. Astfel, învățămîntul s-ar dezvolta pe baza unui program, iar eforturile tuturor s-ar concentra spre ceea ce este esențial — *calitatea* procesului didactic. Am în vedere faptul că, în prezent, principalele carențe nu se manifestă în domeniul teoriei, ci în cel al acțiunii, al aplicării teoriilor. Structura pe care o propunem ar putea soluționa în viitor mai bine această categorie de probleme.

НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО ДЕЙСТВИЯ ПО ОБНОВЛЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(резюме)

После того как определяет понятия „обновление и „технология образования“ автор подчеркивает как именно ставится вопрос обновления образования. Анализируется ряд предложений и трудов на эту тему, разработанных ОК. Д.Е.

Во второй части статьи изложены условия для составления дела по обновлению образования в Румынии и отношения между факторами обновления (исследование — решение — воспитательная практика). Предлагаются структура и функции Национального Института Исследования и развития образования и связи этого Института с экспериментальными школами, с уездными домами учителей и с министерством.

DIRECTION SCIENTIFIQUE DE L'ACTION D'INNOVATION DE LA TECHNOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Après avoire défini les concepts d'„innovation“ et de „technologie de l'enseignement“, on montre comme on pose le problème d'une gestion de l'action d'innovation de l'enseignement. On fait l'analyse d'un nombre de suggestions et de travaux sur ce thème, élaborées par l'O.C.D.E. (Centre pour la Recherche et l'Innovation de l'Enseignement).

Dans la deuxième partie de l'article on présente les conditions pour la constitution d'une gestion de l'innovation de l'enseignement en Roumanie et les relations entre les facteurs engagés à l'innovation (recherche-décision-pratique éducationnelle). On propose la structure et les fonctions d'un Institut National de Recherche et de Développement de l'Enseignement et les relations de cet institut avec les écoles experimentales, les maisons des départements du personnel enseignant et le ministère.

THE SCIENTIFIC MANAGEMENT OF THE ACTION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY INOVATION

(Abstract)

After the definition of the concepts of „innovation" and „technology of education" the author shows the way of an administration of an action of inovating education. A number of suggestions and works on this topic are analyzed issued by the CRIE (Center for Educational Research and Innovation).

In the second part of the article the conditions for an administration of the educational innovation in Romania are presented and the relation among the factors employed in innovation (research-decision-educational practice). The structure and functions of a National Institut of Research and Development of Education are suggested and the relations of this Institute with the experimental schools, the houses of the teaching staff and the ministry.

CABINETELE ȘI LABORATOARELE, FORME EFICIENTE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VALENTINA FILIPESCU,
cercetător științific principal,
șef sector la Institutul de științe pedagogice

I. Necesitatea înființării laboratoarelor și cabinetelor

Obiectivele educaționale ale învățămîntului în ansamblu, ale fiecărei etape și discipline școlare — calitativ superioare, din ce în ce mai complexe — determină o schimbare fundamentală a opticii asupra tuturor componentelor și factorilor implicați în acțiunea instructiv-educativă, reclamînd, totodată, cu necesitate legică conjugarea și orientarea lor convergentă pe același făgaș.

În acest sens, deși conținutul rămîne parametrul esențial prin care învățămîntul își realizează obiectivele, iar metodele și mijloacele — folosite cu măiestrie de către profesor — calea de „apropriere" (Marx) a acestuia de către elevi, de formare a personalității lor, astăzi se impune pregnant și *factorul organizării științifice a procesului de învățămînt*, cu valoarea pe care o are cadrul material-organizatoric al oricărui proces tehnologic, indiferent de natura sa și de locul unde s-ar petrece.

Schimbările intervenite în conținutul învățămîntului, în planul metodologiei științei și al tehnologiei didactice aduc în activitatea școlară situații și aspecte pentru a căror desfășurare, clasa tinde să devină un cadru îngust, stereotip, neutru, inadecvat. Viața însăși ne obligă să ieșim din tiparele formei tradiționale de organizare a procesului de învățămînt și să creăm *un cadru* la nivelul noilor cerințe, *care să ofere premisele materiale și organizatorice favorabile desfășurării procesului de învățămînt în conformitate cu concepția didactică modernă* [1].

Din acest punct de vedere, înființarea cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor reprezintă o necesitate obiectivă, decurgînd organic din exigențele optimizării educației tineretului. „Tendința obiectivă a vremii noastre este de a se micșora rolul sălii de clasă și de a se transforma cadrul exterior al predării lecțiilor în cabinete sau laboratoare perfect adaptate disciplinelor respective" [2]. Acestea „devin, într-un anumit sens, măsura conectării procesului instructiv-educativ la exigențele epocii moderne" [3]. La cea de-a doua Conferință internațională de tehnologie

[1] Vezi : *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*. Editat de Revista de pedagogie, Buc., 1971, p. 5—16.

[2] Mircea Maliță, *Lecția*, „Tribuna școlii". Anul I, nr. 23, 1971. (Vezi în acest sens și J. Tronchère, L'école d'aujourdhui et la mutation des methodes. Carnet de pédagogie pratique Collection Bourellier, Librairie Armand Colin).

[3] Gh. Apostol, *Cabinetul de științe sociale — instrument al modernizării și creșterii eficienței procesului instructiv-educativ*, „Tribuna școlii", Anul I, nr. 27/1971.

educațională (de la Knokke — Belgia, 1971) a revenit frecvent ideea că elaborarea unei tehnologii educaționale moderne atrage după sine o totală restructurare și acomodare a spațiului școlar, pentru a-l face adecvat noului sistem de instruire.

Evident, nu poate fi vorba de o simplă schimbare de decor, inclusiv a denumirii sălii de clasă, ori de o transplantare tale-quale a procesului de învățămînt dintr-un loc în altul. Nici o formă, oricît de ingenios ar fi imaginată, nu are valoare prin ea însăși, după cum nu trebuie să fie scop în sine.

Problema nu poate fi abordată nici în termeni pur cantitativi, în sensul că în laboratoare și cabinete vor fi mai multe aparate, se vor organiza mai multe experiențe, se va lucra cu efective mai mici de elevi ș.a.m.d. Mutațiile pe care se scontează sînt, în primul rînd, de ordin calitativ, exprimînd noul mod de a gîndi în didactică.

Trecerea la activitatea pe cabinete și laboratoare poate reprezenta o soluție viabilă, superioară pe multiple planuri, realizînd un adevărat salt în învățămînt numai și numai dacă se ține seama de faptul că acestea trebuie :

— *să fie dotate și amenajate corespunzător principiilor organizării științifice a activității didactice a profesorului și a celei de învățare a elevului,* potrivit cu specificul fiecărei discipline ;

— să li se confere *un statut funcțional* care să asigure perfecționarea procesului de învățămînt în direcția realizării noilor obiective.

II. Criterii de eficiență a organizării laboratoarelor și cabinetelor

Perfecționarea procesului de învățămînt presupune ca în amenajarea oricărui laborator sau cabinet să se respecte un minimum de cerințe ale organizării științifice a muncii școlare, pentru a se asigura funcționalitatea optimă a însuși cadrului nou creat, adaptarea condițiilor materiale și de muncă la conținutul activității educaționale, folosirea rațională a energiilor umane și a timpului destinat activității.

1. Întreaga ambianță dintr-o sală de laborator sau cabinet trebuie să corespundă unor parametri ai *esteticii industriale și a muncii,* caracterizîndu-se prin simplitate, echilibru al formelor, dimensiunilor, culorilor, prin ordine, suplețe, eleganță, sobrietate — factori de natură să creeze o atmosferă stenică, o dispoziție pozitivă de muncă și climatul psihologic adecvat specificului activității în cadrul obiectului de învățămînt. „Cabinetul ori laboratorul reprezintă un mediu adecvat substanței, avînd de jur-împrejur obiecte, scheme și exponate care îl transportă din capul locului pe elev în mediul istoriei, geografiei sau științei predate" [4].

În același timp, nu este indicat să existe nici un element pur ornamental care încarcă ambianța și ar putea să-i distragă pe elevi de la conținutul activității. Adecvarea perfectă a laboratoarelor și cabinetelor la specificul disciplinelor respective reprezintă unul din cele mai importante criterii de eficiență a organizării lor. Din acest punct de

[4] Mircea Maliță, *Lecția* „Tribuna școlii", an. I, nr. 23.

vedere, laboratorul și cabinetul trebuie să se deosebească substanțial de sala de clasă în care îngrămădirea, fără vreun criteriu, a diverselor materiale creează un aer de dezordine și provizorat, de panoramic ori muzeu nedefinit. Aceasta diminuează interesul elevilor pentru studiu, le scade, implicit, randamentul.

2. Sălile de laborator și cabinet trebuie să satisfacă anumite cerințe ale *igienei școlare și a muncii* privitoare la microclimat, izolarea de factori perturbatori externi, audiție, culoare, luminozitate etc. În privința culorii, de exemplu, cercetările au dovedit că albul, vernilul, galbenul au cea mai puternică influență pozitivă asupra capacității funcționale a analizatorului vizual, aspect cu semnificație deosebită mai ales astăzi cînd cca 80% din totalul informației se percepe pe acest canal. Referitor la luminozitate, datele științifice atestă faptul că în cazul iluminării locului de muncă al elevului cu 30 lx acuitatea vizuală scade chiar după prima oră cu 22%, în timp ce iluminarea cu 100 lx asigură creșterea ei pe durata primelor trei ore [5].

Mijloacele tehnice audio-vizuale și celelalte materiale didactice trebuie utilizate astfel încît să se asigure antrenarea mai multor analizatori care, însă, să fie solicitați rațional — simultan și alternativ.

3. Locurile de muncă — la fel ca și organizarea în ansamblu a încăperii — trebuie să satisfacă normele *ergonomiei pedagogice*, corespunzător activității elevilor și profesorului, diferențiată, mai mult ori mai puțin, de la o disciplină la alta.

Profesorul trebuie să aibă la îndemînă tot ceea ce-i este necesar pentru organizarea și desfășurarea optimă a procesului de învățămînt, iar materialele existente — prin natura și varietatea lor — să-l ajute să economisească la maximum timpul pentru pregătirea lecției și să poată imprima ritmul optim activității în orice moment al ei. În acest sens, pe lîngă programe, manuale, îndrumări metodice, lucrări științifice de specialitate, diferite dispozitive și instalații, deosebit de utile sînt, la locul său de muncă, seturile de teme destinate activității individuale și în grup, de dificultate variată, pentru diverse durate de timp, instrucțiunile scrise pentru diferite lucrări de laborator, colecții de probleme, exerciții și teme pentru acasă etc., toate alcătuite și aranjate în conformitate cu planificarea materiei pe perioade mai lungi.

Ținînd seama de influența puternică pe care o exercită asupra sănătății și capacității de muncă a copilului și tînărului înălțimea mesei și a scaunului, suprafața de lucru, zona de mișcare, distanța pînă la zonele de lucru ale colegilor și profesorului, unghiul de vedere etc. este necesar ca amenajarea locurilor de muncă ale elevilor să se facă în strictă concordanță cu datele antropometrice și ergonomice.

Multiple argumente de ordin pedagogic pledează pentru o reducere substanțială a locurilor de muncă (chiar pînă la 24), în comparație cu cele din sala de clasă. Pe mesele de lucru trebuie să existe doar materialele strict necesare pentru lecția curentă care să fie amplasate în modul cel mai judicios și menținute într-o ordine desăvîrșită, pentru a se exclude timpii morți în folosirea lor și a se crea posibilitatea efectuării corecte și comode a tuturor operațiilor.

[5] L. V. Mihailova, *Racionalnoe osveșcenie v școle*, M. Izd. APN, RSFSR, 1963.

Profesorului îi revine sarcina de a integra organic, în procesul de învățămînt, mijloacele cu care este dotat laboratorul — inclusiv cele de pe locurile de muncă ale elevilor — și de a asigura folosirea lor în conformitate cu etapele procesului de cunoaștere a elevilor.

4. Mobilierul, aparatura, instalațiile și toate celelalte materiale trebuie să corespundă unor *criterii economice* : rezistența, calitatea superioară și costul scăzut ale materialului din care sînt confecționate, posibilitatea de a fi demontate și montate ușor, întreținute fără mari dificultăți, plurifuncționalitatea fiecărui ansamblu și chiar element în parte *. Calitatea materialelor de a putea fi combinate în diverse moduri și scopuri asigură nu numai economisirea de fonduri pentru dotarea laboratoarelor și cabinetelor, ci satisface, în același timp, anumite cerințe pedagogice.

Totodată, dispunerea și ordonarea materialelor trebuie făcută cît mai rațional, ca să poată fi identificate ușor, manipulate repede, fără dificultăți, așa încît pentru strîngerea celor folosite la o lecție și pregătirea altora necesare lecției următoare să nu se răpească prea mult timp din oră și cu atît mai puțin să fie sacrificată recreația, deoarece aceasta ar avea consecințe dintre cele mai nedorite în condițiile în care mai multe colective de elevi se succed în una și aceeași sală.

Introducerea unor asemenea elemente ale organizării științifice în amenajarea laboratoarelor și cabinetelor reprezintă o premisă esențială a intensificării procesului de învățămînt și a creșterii randamentului său. Semnificative, în acest sens, sînt concluziile Colegiului Marly din Franța, ale verificării experimentale a rezultatelor muncii în cabinetele și laboratoarele Școlii medii nr. 204 din Moscova, precum și ale școlilor din țara noastră care au pășit pe această cale.

La Colegiul Marly s-au obținut rezultate superioare în ceea ce privește dezvoltarea activității și inițiativei individuale și în echipe, schimbarea relației profesor-elevi, asimilarea cunoștințelor de către elevi, datorită amenajării școlii ca o structură dinamică, cu spații flexibile și polivalente care pot fi adaptate diverselor momente ale actului pedagogic și permit reorganizarea rapidă a colectivelor de elevi pentru diverse activități [6].

În laboratorul de chimie [7] al școlii nr. 204 din Moscova, de exemplu, s-a înregistrat o substanțială reducere a timpului pentru pregătirea de către profesor a lucrărilor practice și de laborator pe care urmau să le efectueze elevii într-o lecție. În timp ce în laboratoarele obișnuite pentru o asemenea activitate sînt necesare 60—90 de min., în laboratorul experimental nu s-au depășit 60 min. nici pentru cea mai complicată dintre ele. Totodată, s-a redus la jumătate timpul pentru pregătirea și desfășurarea experiențelor demonstrative. Lecțiile au fost mult mai dense, în sensul că în aceeași unitate de timp (45 min.), profesorul a putut să

* În privința confecționării și utilizării „pieselor universale", este deosebit de valoroasă experiența prof. F. Pretz de la școala generală nr. 23, comuna T. Vladimirescu — Arad.

[6] Henri Dienzeide, *Marly, collège pilote. Une hypothese de travail*, L'Education nationale", 12 oct. 1967, nr. 835.

[7] T. S. Nazarova. *Ergonomiceskii padhod k oborudovaniu rabocih mest uciteiea i uciaşcihsea v himiceskih laboratoriah srednih şkol*, M, 1971, p. 175.

pună în circulație o cantitate mai mare de informație fără a supraîncărca elevii, solicitîndu-le un efort sporit. Prin combinarea, în multiple modalități, a materialelor — alternînd astfel și formele de activitate — a reușit să prevină oboseala generată de monotonie. Elevii au efectuat un volum mai mare de lucrări, iar calitatea cunoștințelor și deprinderilor a fost mai bună.

La indicatorii dinamica capacității de muncă și gradul de oboseală intelectuală a elevilor s-au înregistrat valori mai pozitive decît cele obținute pe loturile de control.

În cabinetul de biologie [8], bunăoară, activitatea de învățare a elevilor s-a menținut, în timpul lecției, la 95—87%, în timp ce în clasele de control s-a situat între 86—68%. Datorită alternării activității și a materialelor de lucru a crescut și randamentul (care calculat în nr. de unități, reflectînd ritmul în muncă, a înregistrat o sporire de la 332,8 la 380,5 ; t = 2,24). În schimb timpul necesar elevilor pentru efectuarea unor lucrări independente a scăzut sesizabil (cei din lotul experimental au terminat activitatea în 20 min. iar ceilalți, deși au mai continuat 8—10 min., nu au reușit să o încheie).

În general, datele experimentale atestă faptul că în condițiile organizării științifice a laboratoarelor și cabinetelor se asigură optimizarea activității elevilor și profesorilor, folosirea timpului în mod mai rațional, mult mai eficient și cu un consum redus de energie.

III. Funcționalitatea laboratoarelor și cabinetelor

Beneficiind de o dotare și organizare științifică, superioară, laboratoarele și cabinetele dobîndesc valențe funcționale pe multiple planuri corespunzătoare imperativelor majore ale învățămîntului formativ contemporan și oferă condițiile necesare pentru traducerea în viață a noii concepții didactice.

1. În comparație cu clasa, laboratoarele și cabinetele satisfac pe un plan superior criteriul esențial de eficiență a procesului instructiv-educativ, exprimat în gradul de pregătire a elevului pentru aplicarea creatoare a cunoștințelor însușite și pentru achiziționarea independentă a unor noi informații, a unor metode și tehnici de învățare și acțiune. Avînd în vedere faptul că instruirea reprezintă o situație interimară al cărui obiectiv este de a-l face pe cel ce rezolvă probleme să devină independent [9], avantajul oferit în acest sens de laboratoare și cabinete devine evident, ele stimulînd, cu precădere, *dezvoltarea activității independente a elevilor* în toate etapele procesului de cunoaștere. De fapt, întreaga funcționalitate a laboratorului ori cabinetului este centrată pe activitatea proprie a elevilor și nu pe demonstrațiile profesorului pe care elevii le urmăresc pasiv, așa cum se întîmplă uneori în condițiile clasei.

[8] V. V. Gorodniceva, *Sistemnii podhod k sozdaniu oborudovaniia kabineta biologhii srednei școli*, Moskva, 1971, p. 38.
[9] Mircea Malița, *Omul, ființă autocinetică*, „Contemporanul", 1970, nr. 61.

2. Totodată ele favorizează *dobîndirea cunoştinţelor prin acţiunea nemijlocită asupra obiectului cunoaşterii* care, în condiţiile dotării laboratoarelor şi cabinetelor cu diverse surse de mesaj, poate fi analizat din mai multe puncte de vedere, asigurîndu-se înţelegerea deplină, temeinicia, profunzimea cunoştinţelor.

3. Activitatea în condiţiile laboratorului şi cabinetului răspunde cerinţei imperioase de a realiza *legarea* organică, permanentă a *teoriei de practică* în toate etapele procesului de învăţămînt iar nu numai a celei finale — cum se procedează frecvent — şi de a *imprima cunoştinţelor un caracter aplicativ*, dezvoltînd capacitatea elevilor de a utiliza datele teoretice învăţate la rezolvarea unor probleme atît practice cît şi teoretice, creînd condiţii pentru sudarea organică a aspectelor experimentale, teoretice şi aplicative ale disciplinei, pentru operaţionalizarea cunoştinţelor [10].

Asigurarea operaţionalităţii cunoştinţelor reprezintă — alături de potenţarea capacităţilor intelectuale ale elevului şi formarea profilului său moral, voliţional, afectiv — o premisă esenţială a realizării caracterului formativ al învăţămîntului. „Conceptele pe care trebuie să le dăm copiilor trebuie să fie virtual operatoare, să poată oricînd avea o „utilitate", în sensul larg al cuvîntului. Conceptul trebuie să lucreze, să aibă economicitate, randament... Dacă el nu capătă valoare de utilizare, este mort, iar şcoala nu poate pretinde că a dat cultură generală" [11].

4. Prin dotarea şi organizarea lor, cabinetele şi laboratoarele favorizează *realizarea la un nivel superior a principiului intuiţiei*. Posibilitatea combinării şi alternării materialelor şi mesajelor în diverse modalităţi înlesneşte însuşirea conştientă a cunoştinţelor prin evidenţierea acelor aspecte ale realităţii care sînt mai greu sau chiar imposibil de sesizat prin observarea directă (relaţii, laturi esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor, perceperea lor în mişcare, urmărirea unor procese ce se petrec într-un interval prea scurt ori într-o perioadă îndelungată etc.). În afară de aceasta, prin utilizarea într-o mare măsură a modelelor, elevii sînt obişnuiţi cu un procedeu folosit pe scară largă în cercetarea ştiinţifică, iar exersarea şi trecerea de la un model la altul (de exemplu modelul fizic, grafic, matematic al aceluiaşi fenomen) contribuie substanţial la înţelegerea aprofundată a cunoştinţelor, la însuşirea unor operaţii implicate în cunoaştere, la dezvoltarea mobilităţii şi creativităţii gîndirii, a imaginaţiei, la formarea capacităţilor şi abilităţilor proiective şi constructive.

5. Noul cadru de organizare a procesului de învăţămînt permite folosirea unor *strategii de cunoaştere specifice fiecărui domeniu ştiinţific* şi, ca atare, însuşirea de către elevi a metodelor de investigare proprii domeniului studiat. Însuşirea metodologiei ştiinţifice este favorizată de faptul că în laboratoare şi cabinete ştiinţa se abordează şi se însuşeşte mai ales ca proces, nu numai sub forma unor produse oferite de-a gata de către profesor.

6. De asemenea, *strategiile didactice*, sistemele metodice cele mai eficiente îşi găsesc un cîmp larg de aplicare în noile condiţii, ceea ce

[10] F. Nauman, H. Karkosch, H. Phol, *Probleme und Erste Erfahrungen bei der Einführung des Fachunterrichtsraumsystems*, în „Pädagogik", 1971, nr. 7, p. 642.
[11] Mircea Maliţa, *Aurul cenuşiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 73—74.

conduce la valorificarea deplină a potențialului lor în scopuri mult mai importante decît simpla transmitere și însușire a cunoștințelor. Se vizează învățarea elevilor să gîndească, dezvoltarea capacităților lor intelectuale și a tehnicilor necesare în procesul de autoinstruire și autoeducare, formarea trăsăturilor definitorii ale gîndirii moderne și, în general, a comportamentului solicitat omului societății noastre. Se deplasează, cu alte cuvinte, accentul de pe actul predării pe cel al învățării, de pe metodele verbale pe cele acționale, de pe tehnicile de memorare mecanică pe cele euristice și algoritmice creatoare, de pe informare pe formare.

7. Întreaga activitate din laboratoare și cabinete contribuie, prin natura sa, la individualizarea procesului de învățămînt, confirmînd previziunile experților în educație care afirmă că o a doua revoluție copernicană se așteaptă în didactică, esența căreia va fi tocmai individualizarea procesului de învățămînt [12].

8. În condițiile trecerii la cabinete și laboratoare se schimbă în mod necesar și *structura lecției*, cele trei verigi tradiționale, absolut obligatorii (indiferent de scopul urmărit, de conținutul temei studiate, de particularitățile colectivului de elevi etc.) vor suporta o modificare radicală de sens și semnificație, ceea ce va imprima lecției o nouă fizionomie, iar desfășurarea ei va fi acționată de mobiluri calitativ diferite. Cunoștințele nu vor fi expuse „ex cathedra", ci în marea majoritate a cazurilor elevii le vor „descoperi" ei înșiși, lucrînd din primul moment al orei, fixarea se va face tot în activitatea nemijlocită și pe întreaga durată a lecției, iar nu într-un anumit moment, verificarea va acționa ca un feed-back permanent, împletindu-se cu celelalte procese și va avea alte obiective prioritare decît în lecția clasică.

9. Activitatea în laborator și cabinet, prin natura sa, stimulează într-o măsură mai mare decît cea desfășurată în clasă *modificarea relațiilor tradiționale dintre profesor și elevi*, perfecționarea lor nu numai spațial (deși ar fi demnă de luat în seamă și schimbarea poziției de la „față în față" la cea de „în mijloc", preconizată în multe proiecte de construcții școlare) [13], ci mai ales moral și afectiv. „Auxiliarele audiovizuale completează și pot înlocui expunerile, demonstrațiile, manualele. Făcînd aceasta, ele îndeplinesc una din sarcinile profesorului : prezintă elevului cunoștințe... Există însă o sarcină în care aportul lor este slab, dacă nu chiar nul. Această sarcină deosebită a profesorului o vedem manifestîndu-se la maximum în relațiile dintre el și elevi. Profesorul își exercită adevăratul său rol ca persoană umană de neînlocuit" [14].

Profesorul lucrează împreună cu elevii, umăr la umăr cu ei, iar sensul activității sale este acela de a stimula, organiza și ghida activitatea de cunoaștere a elevilor, de a le oferi tehnici de acțiune și învățare pe care ei să le aplice ulterior în mod autonom.

10. Noul cadru de organizare a procesului de învățămînt este deosebit de *educogen*, în ansamblul său, în sensul dezvoltării personalității elevilor pe laturile sale morale, voliționale, afective, estetice, sti-

[12] Torsten Husen, *Individualizarea procesului de învățămînt în contemporaneitate*. Articol scris special pentru „Sovetskaia pedagoghika", nr. 7/1970.

[13] Raymond Chicaud, *Vers un équipement fonctionnel de l'école primaire française*, „Vers l'éducation nouvelle", nr. 239, 240, 241/1970.

[14] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, EDP, Buc. 1971, p. 29.

mulînd interesul şi dragostea de muncă, perseverenţa, grija pentru avutul obştesc, spiritul de ordine şi disciplină, gustul pentru frumos şi pentru realizarea lui în activitatea şcolară, responsabilitatea, cooperarea, formarea deprinderilor de organizare a procesului muncii, iniţiativa etc.

★

Din analiza succintă a funcţionalităţii cabinetelor şi laboratoarelor — în realitate mai bogată şi mai diversă — se desprinde ca primă concluzie faptul că acestea devin o componentă esenţială a învăţămîntului formînd, împreună cu conţinutul şi tehnologia didactică, o unitate organică, cu interrelaţii biunivoce, subordonată integral realizării obiectivelor educaţionale contemporane.

Posibilităţile pe care le oferă acest cadru nou de organizare a activităţii instructiv-educative, pentru creşterea substanţială a eficienţei pedagogice şi social-economice a învăţămîntului, justifică întru totul eforturile materiale pe care le face statul şi cele morale la care s-au angajat multe cadre didactice în vederea amenajării laboratoarelor şi cabinetelor şi a trecerii activităţii pe sistemul lor.

Trecerea masivă la activitatea în laboratoare şi cabinete reclamă aplicarea riguroasă a unei anumite strategii din care trebuie să facă parte, în mod obligatoriu, pregătirea corespunzătoare psihologică, teoretică şi practică a personalului didactic şi soluţionarea prin cercetare a unor aspecte esenţiale pentru eficienţa noului sistem : adeziunea motivată superior a părinţilor şi elevilor, întocmirea orarului, conducerea şcolii şi a clasei etc.

КАБИНЕТЫ И ЛАБОРАТОРИИ — ДЕЙСТВЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.

(резюме)

Автор статьи подчеркивает значение фактора научной организации учебного процесса в современной школе и в этой связи анализирует три вопроса: необходимость перехода к системе обучения в кабинетах и лабораториях, критерии действенности их устройства соответственно специфике работы учителя и учения школьника согласно каждому предмету, многочисленная функциональность новых организационных условий.

LES CABINETS ET LES LABORATOIRES — FORMES EFFICIENTES D'ORGANISATION DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'article argumente l'importance du facteur de l'organisation scientifique du processus d'enseignement dans l'école contemporaine et, joint à celà, on fait l'analyse de trois problèmes : la nécessité du

passage au système d'enseignement avec cabinet et laboratoire ; les critères d'efficience de l'aménagement de ceux-ci, conforme au spécifique de l'activité didactique du professeur et d'apprentissage de l'élève, approprié à cheaque discipline d'enseignement, la fonctionnalité multiple du nouveau cadre organisatorique.

CABINETS AND LABORATORIES — EFFICIENT VAYS OF ORGANIZING THE TEACHING PROCESS

(Abstract)

The article emphasizes the importance of the factor of scientific organization of the teaching process in the contemporary school and, close to it, three problems are discussed : the need of passing to the system of teaching in cabinets and laboratories, the criteria of efficiency of their instalation, corresponding to the specific of teacher's educational activity and pupil's learning activity, according to the subject matter, the multiple function of the new organizational framework.

Restructurarea activității profesorului de istorie, în condițiile trecerii la sistemul predării în laboratoare, cabinete, ateliere

LOUIS ROMAN
Liceul „Ion Neculce", București

Sistemul tradițional de predare exclusiv în clase a fost, în unele școli dintr-o serie de țări, complet înlăturat și s-a început trecerea la desfășurarea întregului proces instructiv-educativ în încăperi specializate (cabinete, laboratoare, ateliere școlare), o anumită experiență în acest domeniu existînd și în țara noastră. Desigur, timpul scurs de la începerea introducerii noului sistem de lucru este scurt și a desprinde unele concluzii este prematur, dar restructurarea muncii este de o asemenea amploare încît se cere chiar de acum examinarea experienței acumulate, în lumina înaltei exigențe partinice, exprimate de plenara C.C. al P.C.R., din noiembrie 1971, față de școala românească.

Problematica este vastă și autorul și-a îngustat intenționat cîmpul vizual pentru ca, într-un sector mai restrîns, să poată urmări cu mai mare acuitate obiectele examinate. Este motivul pentru care nu abordează, deocamdată, problema atît de importantă a restructurării muncii elevului în noile condiții ; nu se referă la aspectele specifice activității colegilor de alte specialități, chiar din domeniul respectiv, în limitele căruia evoluează profesorul de istorie însuși, ci ia în discuție doar cîteva aspecte (transformarea lor în obiect de analiză nu poate însă să nu ducă — nolens, volens — la unele concluzii de mai largă respirație, ce depășesc, într-o măsură sau alta, granițele problematicii stabilite).

I. TREI ETAPE TRĂITE DE ACTUALA GENERAȚIE DE DASCĂLI

În decurs de circa două decenii, profesorii de istorie au mers pe o linie ascendentă certă, caracterizîndu-se prin însușirea tot mai temeinică a marxism-leninismului, maturizîndu-se din punct de vedere politic, devenind activiști de partid în domeniul ideologiei. Sub acest aspect, avem de-a face cu un proces continuu, unic. În ceea ce privește însă modalitățile de lucru cu elevii, se pot distinge mai multe perioade, fiecare cu particularitățile sale specifice.

A fost mai întîi vremea, bine cunoscută de noi toți, de pe cînd eram elevi : profesorul vine în clasă cu catalogul sub braț, ascultă din lecția (lecțiile) precedentă (te), analizează problemele ce le pune noua lecție (folosind tabla, harta,

izvoare istorice etc.), se străduie să activizeze clasa în cursul comunicării noilor cunoștințe și la sfîrșitul ei, organizează excursii și vizite în muzee etc. Modalitatea este învechită, dar este oare acesta un motiv pentru a o condamna și excomunica? A fost oare rău așa? Dacă lăsăm de-o parte nocivitatea ideologiei burgheze, asiduu frecventată în trecut de unii istorici (căci aici abordăm problema numai sub aspectul metodicii; apoi nu puțini am exercitat de la catedră un nobil apostolat al ideilor înaintate, al demascării misticismului, rasismului, fascismului), se poate spune că maniera descrisă permitea multor dascăli să transmită bogate cunoștințe, să formeze caractere. O asemenea modalitate de lucru corespundea de fapt înzestrării școlii în etapa dată și optimizarea lecției era, înainte de toate, determinată de asemenea calități ale magistrului ca exigența, cultura istorică, priceperea didactică. Anii de început ai activității noastre profesorale s-au înscris în acest context și tot așa continuă a se lucra încă și azi într-o serie de școli.

A venit apoi o a doua perioadă a activității profesorului de istorie: introducerea unor mijloace audiovizuale, cel mai adesea stabilite într-un cabinet (laborator) școlar (de regulă, dedicat mai multor specialități și mai rar, exclusiv, istoriei). S-a început în țara noastră a se proceda așa cam de pe la mijlocul deceniului al IV-lea al secolului nostru (în unele cazuri), dîndu-se extensiune noii modalități de lucru, ca urmare a însemnatelor investiții în dezvoltarea învățămîntului, a activității tot mai eficiente a profesorilor, dornici de a-și perfecționa munca. N-a fost rău nici așa; din contră, aceasta a fost o etapă superioară, pe care semnatarul acestor rînduri a străbătut-o în decurs de cîțiva ani, epidiascopul așezîndu-l statornic într-una din clase (dotată cu perdele extrem de simple), iar pickup-ul purtîndu-l dintr-o sală într-alta pentru audierea unor pagini din *Legendele Olimpului* (la lecțiile de istorie universală antică) sau a unor celebre voci ale culturii românești (la lecțiile de istoria patriei). Modalitatea de lucru amintită corespunde unui anumit stadiu al dezvoltării învățămîntului, cînd printre condițiile necesare omului de la catedră pentru a realiza eficiența instructiv-educativă sporită a lecțiilor — se înscrie și cunoașterea (dar și dibăcia dispunerii și folosirii) unor aparataje moderne de uz didactic. Așa se lucrează azi în multe școli din țara noastră și profesorii au acumulat o bună experiență în această direcție. A persevera aici este necesar nu numai pentru a obține — în cadrul practicării manierii descrise — o optimizare a procesului instructiv-educativ, dar și pentru a acumula valoroase cunoștințe și deprinderi în vederea păsirii mai departe, la etapa a treia.

Revoluția științifică-tehnică, ce-și prezintă avantajele și decide opțiunile inimilor noastre încîntate, determină restructurări în evoluția fenomenului școlar în general și a predării istoriei în speță; în mai multe țări se experimentează parcurgerea programei școlare în cadrul unui sistem unic de laboratoare, cabinete și ateliere. Astfel, de foarte puțină vreme, a început și cea de-a treia etapă a activității actualei generații de istorici.

În Liceul „I. Neculce", tuturor claselor li s-a dat — în decurs de cîțiva ani — o amenajare specială, ceea ce constituie o experiență nu numai de valoare locală, ci îndrăznim a crede că — în condițiile cînd un număr din ce în ce mai mare de licee din țara noastră se restructurează după același sistem — capătă o însemnătate mult mai largă. Precizînd numai cîteva concluzii de ordin general, impuse de pregătirea noastră (restructurarea se justifică prin rezultatele obținute; inovația nu înseamnă ruperea de elementele valoroase ale tradiției școlii, ci preluarea și fructificarea lor în noul context social și tehnic; rolul profesorului nu numai

că nu este diminuat de creșterea gradului de tehnicizare a învățămîntului, ci — din contra — este tot mai amplu relevat), se impune a trece la abordarea concretă a aspectelor specifice.

II. PROBLEME REZOLVATE SAU ÎN CURS DE REZOLVARE

Catedra de istorie a trecut la sistemul desfășurării lecțiilor exclusiv în cabinet nu din octombrie 1971 (cum s-a petrecut în ansamblu pe liceu), ci încă în cursul precedentului an de învățămînt), activități din ce în ce mai numeroase desfășurînd însă acolo chiar cu începere din anul școlar 1968—1969, cînd unul dintre cabinete era de acum amenajat. În această vreme, o serie de aspecte s-au clarificat pe deplin, li s-au găsit rezolvări adecvate sau aflarea lor este în curs.

În discuții cu colegi din licee, din diferite părți ale țării, adeseori se ridică problema circulației elevilor de la un cabinet la altul, în timpul pauzelor. Chestiunea este, într-adevăr, destul de dificilă, dar — în afara stabilirii mai judicioase în orar a succesiunii activităților, plasării convenabile a garderobelor etc. calea cea mai sigură spre găsirea rezolvării este instaurarea celei mai stricte punctualități în prezentarea elevilor la cabinetul dat, precum și încadrarea lecției în termenul fixat. Se poate observa, în vechea practică școlară, un cerc vicios, în care evoluează unii profesori : se intră cu cîteva minute mai tîrziu la clasă, drept pentru care se iese după ce s-a încheiat ora. Atît timp cît elevii își desfășurau, de regulă, activitățile în propria sală de clasă, practica era tolerabilă, căci elevii dispuneau de timp suficient pentru a se recrea și a-și relua locul în bănci pentru ora următoare. Lucrurile se schimbă radical în noile condiții : deplasarea în alt sector al clădirii cere timp, iar elevul urmează să ocupe un loc într-o altă sală. Practica impune respectarea strictă a programului, datoria noastră fiind de a lăsa timpul de recreație, între limitele sale naturale, integral la dispoziția elevilor ; dar este valabilă și reciproca : cu unul-două minute înaintea dării semnalului de începere a lecției, clasa trebuie să se găsească în fața cabinetului. S-a vădit însă că aceasta nu-i suficient, căci elevii vor să se debaraseze de obiectele purtate (cărți, caiete etc.), pentru a revedea notițele, pentru a confrunta cu colegii rezolvarea unui exercițiu etc., fapt pentru care a fost necesar a li se permite intrarea, încă în timpul pauzei, în următorul laborator, atelier etc., precum și a li se oferi zilnic o pauză mare de 20 de minute.

Utilizarea permanentă a cabinetului a lărgit posibilitățile de lucru : prin folosirea expoziției permanente cu care sînt placați pereții (actualmente, un cabinet este profilat pe istoria României, un al doilea pe istoria universală), prin introducerea — în fluxul informativ și în cel de creare a priceperilor și deprinderilor — a unui număr sporit de hărți istorice, monezi etc. ; prin mai frecventa utilizare a proiecției statice (fotografii, diafilme, diapozitive) etc. Înlesnirea este dublu determinată : pe de o parte, datorită dispunerii concentrate a întregului utilaj și materialelor ajutătoare, profesorul poate modela complexul cel mai reușit — admis de dotare — al acestor materiale, folosibile în lecții ; pe de altă parte, nemaifiind obligat să se deplaseze din sală în sală pentru fiecare activitate (mai rațională apare rămînerea profesorului în același cabinet de-a lungul întregii zile de lucru), el are la dispoziție pauza pentru a restabili ordinea de repaus în sală și a pregăti sistemul de materiale pentru ora următoare. De-a lungul anilor, el încearcă diferite variante ale lecției de comunicare și de verificare, ale celei de re-

capitulare parțială și finală ; supune probelor diverse posibilități de verificare și consolidare a cunoștințelor etc. Astfel, cabinetul de istorie devine un laborator al experimentării continue a noului, în ceea ce privește metodica predării.

Actualele condiții permit și obligă la noi forme de activizare a clasei. În preocupările profesorului intră introducerea periodică a lecției — cu durata de o oră — de formare a priceperilor și deprinderilor de lucru cu manualul, dar și folosirea experienței, căpătate de elevi în această direcție, pentru rezolvarea numai a unor probleme din problematica lecției date ; la un moment dat, în timpul comunicării noilor cunoștințe, se cere elevilor să deschidă manualele, li se lasă cîtva timp pentru studierea și conspectarea unui pasaj, după care se proiectează imagini adecvate și se duce discuția de pătrundere a informației obținute. Problematizarea, de asemenea, se îmbină cu imaginea : se începe lecția *Mișcarea muncitorească internațională (1848—1871)* la anul III ; se formulează problema *Apariția marxismului* și, imediat, se dă spre cercetare *Însemnătatea istorică a apariției marxismului* (elevii notează ideea și lasă cîteva rînduri libere în maculator, unde — pe parcursul lecției — vor nota ceea ce pot desprinde prin inducție, deducție și analogie cu raportarea la întrebare) ; profesorul abordează cauzele apariției marxismului, izvoarele lui (cu care ocazie solicită vechile cunoștințe ale clasei asupra mișcării muncitorești în prima jumătate a secolului al XIX-lea în Anglia, Franța, statele germane) ; analizează părțile constitutive ale marxismului, ideile principale ale socialismului științific (propune clasei a înfățișa înțelegerea procesului istoric, ce duce omenirea inevitabil la socialism) ; proiectează scene din viața și lupta muncitorilor la mijlocul secolului al XIX-lea, figurile marilor socialiști utopiști de la începutul acelui veac, portretele lui K. Marx și Fr. Engels, pagini din *Manifestul Partidului Comunist* (ediția germană și prima ediție românească — Iași, 1892) și *Capitalul* (vol. I, Hamburg, 1867) ; în timpul proiecției, analiza avansează în profunzime ; sosește astfel momentul ca elevii să prezinte verbal concluziile — desprinse de ei înșiși din analiză, discuțiile purtate în clasă și imaginile proiectate — asupra chestiunii puse inițial : însemnătatea istorică a apariției marxismului. Obținerea din partea elevilor, în condițiile cabinetului, a unei activități personale mai intense se poate desigur realiza și în numeroase alte modalități.

Superioritatea noilor condiții a apărut în practica noastră și sub un aspect, imprevizibil, inițial. În vechile formule, contactul între elevi și profesori înceta odată cu încheierea lecției. Se obținea astfel o anumită dihotomie a perioadei rămînerii dascălului în școală : lecțiile (în clasă, în compania discipolilor) și recreațiile (în cancelarie, împreună cu colegii). Trecerea la sistemul unic de laboratoare, cabinete și ateliere a impus o anumită egalizare a timpului de lucru al profesorului în liceu, el rămînînd, de regulă, în mijlocul elevilor și în timpul pauzelor (pentru rezolvarea problemelor curente ale pregătirii lecției, solicită sprijinul unor elevi din clasa cu care a terminat lecția, apoi a unora din clasa ce sosește, în vederea activității următoare). Astfel, misiunea sa de educator se îndeplinește multiplu, chiar și prin simpla prezență, dar mai ales prin închegarea unor discuții, sondarea și orientarea concepțiilor și deprinderilor, corectarea unor comportări etc. Aceasta nu înseamnă, desigur, că omul de la catedră va rămîne acolo în tot cursul zilei ; este vorba doar de rămînerea *predilectă* în acele împrejurări extrem de necesare.

Noutatea fenomenului se impune și sub aspectul evidenței prezenței și notării elevilor : a parcurge periodic drumul pînă la cancelarie, cu unicul scop de a schimba catalogul, devine zadarnic (și chiar o frînă în desfășurarea misiunii dascălului), de unde necesitatea unor însemnări personale, ce pot fi inserate în documentele oficiale de învățămînt la încheierea programului de activitate al zilei.

Se înțelege că acestor aspecte — considerate, în colectivul liceului, rezolvate sau în curs de rezolvare — viața le impune continua perfecționare. Practica impune chiar găsirea de noi răspunsuri la vechile probleme, înlocuirea soluțiilor găsite, cîndva, cu altele, superioare. Aceasta se referă, firește, și la modul de construire a cabinetelor, care se cer mereu perfecționate.

III. PROBLEME CE ȘI-AU SEMNALAT PREZENȚA ȘI-ȘI AȘTEAPTĂ REZOLVAREA

Atmosfera cabinetului — plină de miresmele veacurilor, incandescența luptelor social-politice ale epocii noastre, patosul creator al poporului român, condus de comuniști — exercită o influență binefăcătoare asupra elevilor, pătrunși de importanța problematicii ce-o dezbat, decît între pereții — prea puțin (sau deloc) înveșmîntați în istorie — ai unei simple clase. Noul lăcaș de muncă — încărcat de numeroase materiale ajutătoare și deschizător de noi orizonturi metodice — îmbie și pe profesor la creativitate didactică. Din interferența acestor aspecte rezultă nevoia permanentă de autodepășire. Încotro apare necesar, astăzi, să ne îndreptăm eforturile ?

Cu alt prilej, s-a arătat nevoia de a pune accentul pe munca de confecționare în școală a noi și noi materiale ajutătoare (hărți istorice, seturi foto, colecții de numismatică și arheologie, albume etc.). S-a vorbit și despre realizarea de numeroase materiale noi, prin forțe centrale, mai ales cu raportare la actuala lipsă esențială în dotare : rămînerea în urmă în domeniul introducerii sunetului, reprodus cu mijloace tehnice, în procesul studiului școlar al istoriei ; în legătură cu aceasta, s-a arătat necesitatea introducerii largi a filmului, de 1—3 minute, în diferite lecții (în afara elaborării — în scopuri didactice, ca și pînă acum — a peliculelor de 12—15 minute), precum și necesitatea înregistrării și selecționării, pe cale centralizată, a emisiunilor de radio (pentru a alcătui o fonotecă permanentă de uz școlar), ceea ce ar transforma sunetul din surse tehnice în însoțitorul permanent al lecției de istorie [1]. Este nevoie, totodată, să gîndim asupra dotării viitoare a cabinetului cu mijloace — în număr suficient — pentru o activitate independentă a elevilor (diverse izvoare istorice, albume, atlase, chestionare etc.). În fine, este de reflectat și asupra arhitectonicii însăși a cabinetului, căci o cameră auxiliară (pentru depozitarea materialelor curente, manevrarea aparatelor de proiecție etc.) apare absolut necesară.

Viața ne îndeamnă și spre perfecționarea continuă a procesului de învățămînt însuși, a lecției [2]. Este de avut în vedere mai ales creșterea și diversificarea activității elevilor la lecție, sporirea intensității efortului lor cognitiv și creator. Dar pentru aceasta sînt necesare altfel de manuale, decît cele existente în prezent, ele

[1] *Educatorul și modernizarea învățămîntului. Simpozionul național — Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului*, București, 1971, p. 116—117.

[2] *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt.* Recomandări pentru cadrele didactice (broșură) — editată de Rev. de pedag., București, 1971.

trebuind să cuprindă nu numai o prezentare succintă a problemelor, ci să fie un instrument plurivalent de lucru pentru activitatea — în clasă și acasă — a elevului.

Date fiind schimbările operate pînă acum, cele ce se petrec în momentul de față și cele ce vor avea loc în viitorul apropiat în studierea istoriei (în școală), se pune și problema găsirii unor modalități adecvate de verificare a cunoștințelor elevilor (integrarea verificării în cuprinsul comunicării noilor cunoștințe, controlarea complexă a cunoștințelor din lecțiile precedente în strînsă îmbinare cu cele din lecția zilei, introducerea periodică de chestionare în vederea sondării înțelegerii problemelor etc.).

Treptat, treptat, viața va ridica noi și noi probleme, va genera unele soluții, și va arăta care sînt cele mai stringente probleme ce le reclamă continua perfecționare a învățămîntului și pentru care vor fi necesare eforturi mai îndelungi. Oricum ar fi, de pe acum apare limpede că ne găsim la începutul unui drum nou în evoluția generală a învățămîntului, că multe din cele pe care le-am făcut, într-un fel pînă acum, va trebui să le rezolvăm mîine, cu alte modalități. Garanția găsirii continue a căii celei mai scurte și mai eficiente spre progresul școlar nu poate fi decît străduința permanentă — însuflețită de o mare pasiune a profesorului, de atingere a unor piscuri superioare ale specializării proprii, de găsire a modalităților celor mai eficiente de educare comunistă și de instruire a elevilor.

Lecția în cabinetul de geografie

Prof. ELENA ANTOCI
Liceul „Gheorghe Lazăr", București

În anul 1953, la Liceul „Gheorghe Lazăr", din București, a fost dat în folosință cabinetul de geografie, realizat prin munca susținută a elevilor școlii, prin sprijinul părinților acestora și sub îndrumarea catedrei de geografie din școală, care a avut și inițiativa acestei acțiuni. După aproape 20 de ani de desfășurare a orelor de geografie în cabinetul de specialitate se pot trage anumite învățăminte.

Cabinetul de geografie „Prof. Simion Mehedinți" este alcătuit dintr-o sală mare de lucru, în cadrul căreia se desfășoară orele cu elevii, înzestrată cu un bogat material didactic și o cameră anexă, unde se păstrează hărți, tablouri, diverse aparate necesare lecțiilor. Faptul că fiecare oră de specialitate se ține în cabinet, ca urmare a orarului școlii judicios întocmit în acest sens, permite elevilor ca discuțiile asupra cunoștințelor de geografie să se facă într-un cadru adecvat, într-o atmosferă geografică.

În ultima vreme, punîndu-se în fața catedrei de geografie — alcătuită din 5 profesori — ca de altfel pentru toate cadrele didactice, sarcini legate de modernizarea învățămîntului geografic, a fost firesc ca întîi să înțelegem bine noțiunea de modernizare a învățămîntului în general, și cel geografic în special, înțelegerea echilibrului dintre învățare și motivația învățării, transpunerea în practica educațională a schimbării raportului obiectivelor informativ-formative, în favoarea celor din urmă. Ca atare, atenția s-a îndreptat spre modernizarea metodelor de predare, analizînd ce am făcut bine pînă în prezent și ce caracterizează „noul". Cunoscînd, deci, că este necesar să îmbogățim conținutul metodelor cu aspecte noi, determinate de elementul nou ce apare în conținutul actual al cunoștințelor — explozia de informație — precum și alegerea lor judicioasă în funcție de noua optică sub care sînt văzute sarcinile profesorului, ne-am organizat în acest fel munca folosind din plin cabinetul de geografie.

Astfel, avînd un bogat material didactic la îndemînă, din care hărți, diagrame, aparate de prezentat ilustrații, diapozitive, diafilme, filme și altele, s-au putut satisface cerințele sporite ce s-au pus în fața școlii, în direcția însușirii unui volum mărit de cunoștințe de către elevi într-un timp aproximativ egal cu etapele anterioare, precum și în direcția creșterii eficienței procesului de învățămînt, prin folosirea tuturor mijloacelor de care dispunem, în scopul dezvoltării multilaterale a tineretului.

Apare ca o notă distinctă grija profesorului pentru o pregătire temeinică, în așa fel încît lecția să conțină o „structură elastică, suplă, atrăgătoare, interesantă, să activizeze, în orice moment și în modalități cît mai variate, capacitățile elevilor" [1]. Să exemplificăm cu lecții din fiecare grup de clase. Astfel, la anul I, geografie fizică, predîndu-se lecția despre *Mișcarea de revoluție a Pămîntului*, elevii aveau unele cunoștințe prezentate în lecțiile anterioare. Cu ajutorul filmelor didactice *Locul nostru în Univers* și *Noi și Soarele*, precum și

[1] *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt.* Recomandări pentru cadrele didactice (broșură), editată de „Revista de pedagogie", București, 1971, p. 17.

cu expunerea pe două panouri mari a 8 planșe din colecția *Cosmos*, li s-a creat posibilitatea înțelegerii că universul este infinit în spațiu și timp și că materia organizată sub forma diferitelor corpuri cerești prezintă anumite mișcări, pe care le are și planeta noastră. Lecția a devenit lesnicioasă și atractivă pentru elevi. Astfel, profesorului i-a fost ușor să ceară elevilor să desprindă aspecte noi legate de lecția ce se preda. Pentru aceasta s-a folosit telurimul și filmul *Mișcările Pămîntului*, secvențe ce ajutau să fie înțeles fenomenul pus în discuție. Lucrînd tot timpul cu clasa, dirijînd gîndirea elevilor asupra observațiilor necesare legate de tema pusă în discuție, lecția a fost atrăgătoare, interesantă.

Tot la anul I, predînd lecția despre climă, am folosit ca material didactic harta fizică a lumii, dioramele ce reprezintă peisaje din regiunea de climă caldă, temperată și rece, imagini la epidiascop — înfățișarea naturii din tipul de climă ecuatorială, temperat-oceanică și mediteraneeană și o bucată de lectură din *Pămînt sovietic*, de N. Mihailov, ed. I, p. 314, unde se descriu aspecte din regiunea polului frigului — Verchoiansk-Oimiakon. Avînd cadru organizatoric corespunzător s-au asigurat condițiile necesare pentru antrenarea elevilor în desfășurarea proceselor gîndirii și activității creatoare a acestora. Deoarece elevii în cadrul studiului atmosferei au desprins caracteristici privind temperatura, presiunea, mișcări și precipitații ale maselor de aer, în această lecție se pot folosi cu succes procedee îmbinate în procesul învățării pe un fond de *problematizare* permanentă, asigurîndu-se și o învățare activă prin „descoperire". În lecție, această problemă trebuia însă formulată în așa fel încît să-i orienteze pe elevi în selecționarea cunoștințelor din totalitatea celor însușite anterior și să le ofere puncte de reper pentru generalizarea lor în vederea formulării răspunsului cerut. Astfel, elevul are în față biorama regiunii polare, care înfățișează masa de ghețuri străpunsă de un spărgător de gheață, urmat de un convoi de vase. I se cere, elevului, să explice caracteristica factorilor meteorologici care dau asemenea peisaje. Pe baza celor învățate anterior se pot da explicații corecte, clare și precise. Se localizează pe harta fizică a lumii și alte regiuni asemănătoare, indicîndu-se, cu participarea elevilor, caracteristicile acestui tip de climă polară. La fel se procedează și pentru interpretarea celorlalte diorame din cabinet : tip de climă subpolar, temperat-continental, tropical, subecuatorial. Pentru tipul de climă ecuatorial, temperat-oceanic și mediteraneean se folosesc ilustrații prezentate la epidiascop. Toate observațiile se trec pe tablă, încît la sfîrșitul orei apare un tablou sinoptic cu zonele și tipurile de climă unde sînt indicate caracteristicile temperaturii, vînturilor și precipitațiilor. Se folosește pentru fiecare zonă de climă altă culoare de cretă. Pentru înțelegerea caracteristicilor polului frigului din emisfera nordică se citește fragmentul din lectura mai sus menționată, ce descrie regiunea în timpul verii și iarna, se localizează pe hartă și se cer explicații de ce se află la latitudinea și longitudinea respectivă și în care tip de climă se găsește.

În felul acesta, cabinetul de geografie oferă elevilor un variat și bogat material didactic, le activează gîndirea, îi conduce la concluzii materialiste, la explicații științifice.

Clasele anului II studiază o parte a anului geografia economică și politică a lumii, iar lecțiile ar trebui însoțite de bogate imagini de film. Din păcate, filmoteca Inspectoratului școlar al municipiului București nu ne poate sprijini încă cu astfel de filme. De aceea, lecțiile acestea le însoțim de imagini luminoase prezentate la epidiascop sau diascol. Procedeele în cadrul fiecărei lecții sînt

multiple datorită desfășurării lor în cabinetul de specialitate. De multe ori, harta țării studiate se pune la epidiascop și interpretarea ei se face urmărindu-se de toată clasa. Considerăm că aceste modalități contribuie substanțial la formarea unei gîndiri creatoare a elevilor.

La acest an de studiu — anul II — pentru că elevii fac continuu cunoștință cu noi peisaje geografice și diferite aspecte economice, epidiascopul și diascolul sînt în permanență folosite pentru prezentarea imaginilor luminoase sub formă de ilustrații, diafilme și diapozitive. La aceste lecții învățarea se face mai ales prin analogie. Interpretarea hărților — lumii, continentelor, țării respective — se poate face cu ușurință în cabinet unde se expun aceste hărți și unde se pot vedea imagini caracteristice problemelor studiate. Analogia nu oferă certitudini, dar permite formularea unor ipoteze privind însușirile temei care se studiază.

Cabinetul de geografie se mai folosește pentru aranjarea de mici expoziții cu obiecte caracteristice diferitelor țări. De exemplu, cînd s-au predat lecțiile despre India, Indonezia, Republica Populară Chineză, Republica Democrată Vietnam au fost prezentate statuete lucrate în fildeș, jad, lemn de tei, farfurii de metal bătute în pietre colorate, podoabe-brățări, împletituri de paie, orez, exemplare de corali, madrepore, ziare etc. În felul acesta lecția devine vie, interesul elevilor crește pentru achiziționarea de noi cunoștințe.

La anul IV, unde lecțiile sînt axate pe studiul geografic al Republicii Socialiste România, cabinetul de geografie sprijină mult învățarea activă a geografiei patriei.

Harta în relief a patriei — pe care, prin becuri colorate, sînt indicate bogățiile subsolului —, tablouri cu imagini din diferite regiuni ale țării cu aspecte fizico-geografice și economice, numeroase diagrame legate de dezvoltarea economiei în cadrul planului cincinal, aparatul de filmat, precum și lecturi adecvate aflate în cabinet, oferă profesorului de specialitate posibilitatea să folosească variate procedee pentru ca să sporească eficiența procesului învățării prin lecție.

Filme ca *Din Piatra Craiului în Făgăraș, Munții Apuseni, Detunata, Depresiunile Subcarpatice, Dunărea, Lacuri Glaciare* și altele sînt folosite în scopul observării în detaliu a fenomenelor de geografie fizică ale țării noastre. Pentru geografia economică se folosesc secvențe din filme lucrate pentru diverse unități economice, secvențe care sînt introduse în lecție în momentul în care elevii dispun de elementele care le permit să le înțeleagă și să le interpreteze. Aceasta se poate realiza numai în cadrul cabinetului de geografie și cu grija cuvenită din partea profesorului de a integra secvențele filmice în procesul predării.

Cabinetul de geografie este înzestrat și cu o bibliotecă de specialitate: lucrări, reviste, albume etc.

O sarcină importantă a geografiei constă în a forma la elevi anumite deprinderi practice de orientare, de citire a hărții, etc. A ști să citești harta înseamnă să știi să-ți însușești bine legenda hărții, să ai o reprezentare clară a obiectelor și fenomenelor indicate prin semne convenționale. A interpreta harta înseamnă explicarea raporturilor dintre obiectele și fenomenele reprezentate pe hartă și stabilirea legăturilor dintre ele. Deoarece programa prevede numai o oră pentru citirea și interpretarea hărții, cabinetul de geografie oferă posibilitatea ca elevii să-și însușească bine semnele convenționale. Astfel, înainte de intrarea în cabinet, acolo unde colectivul clasei așteaptă să intre la oră sînt expuse pe două panouri mari semnele convenționale. Astfel, oră de oră, în cei trei ani de curs geografic, elevii pot revedea și memora semnele hărților. Tot acolo sînt

expuse și figuri de mari descoperitori în probleme de geografie : Columb și Magelan, precum și figurile marilor geografi români : Simion Mehedinți, George Vîlsan, Constantin Brătescu.

Cabinetul de geografie mai este folosit și pentru desfășurarea activității cercurilor cu elevii, deoarece oferă posibilitatea de a se explica procedee și metode noi de lucru ca : întocmirea de diverse materiale ajutătoare pentru lecții, itinerare pentru excursii și drumeții, precum și prezentarea referatelor din cadrul sesiunii de comunicări științifice ce au loc anual, cu prilejul aniversării datei înființării școlii noastre. Anul acesta, Liceul „Gheorghe Lazăr", din București, sărbătorește 112 ani de funcționare și referatele au ca temă *Note și informații deosebite din țară și de pe glob.*

Cabinetul de geografie a fost realizat ca rezultat al relațiilor concrete, zilnice, dintre profesor și elev, în care profesorul a avut rol de îndrumător și coordonator al activității elevilor. S-a dovedit astfel unitatea de gîndire și acțiune între elevi și profesori și s-au evaluat ideile noi cu convingere și pasiune.

Am instituit tradiția ca la început de an școlar elevii să aducă un dar cabinetului de geografie : un exemplar de rocă sau mineral, o fotografie deosebită, o carte aleasă etc. În felul acesta mereu se împrospătează bogatul material didactic. Devenind colaboratori în munca de păstrare și de îmbogățire a cabinetului de geografie, elevii înțeleg și să valorifice strădania lor și a profesorilor lor.

Prima oră de curs a elevilor din anul I este dedicată prezentării cabinetului și statornicirii sarcinilor ce revin elevilor, pentru buna desfășurare a orelor de curs. Desigur, se subliniază munca depusă de înaintașii lor în organizarea a tot ce văd în jurul lor, se prezintă planul de învățămînt geografic în perspectivă legat de cultura generală, dar mai ales de a înțelege că tinerii sînt datori să cunoască, să prețuiască, să iubească patria lor, Republica Socialistă România. Aceste gînduri sînt însoțite de prezentarea hărții în relief a R. S. România, unde bogățiile subsolului sînt indicate prin becuri electrice variat colorate. Momentul este emoționant, rămîne întipărit în mintea elevilor care au păşit pragul liceului nostru.

În ultima oră de curs, a elevilor din anul IV, cînd în cabinet plutește atmosfera de bucurie a terminării liceului, dar și un iz de tristețe al despărțirii de școală, de profesori, de colegi, se aprinde pentru ultima oară harta în relief din cabinetul de geografie, se face trecerea în revistă a ceea ce și-au însușit, dar mai ales se subliniază că aceste bogății sînt și ale lor, că ei mîine, ca specialiști, le vor valorifica spre binele întregului popor.

Aceste două momente fac să vibreze puternic sentimentul patriotismului socialist, îi îndeamnă să devină participanți activi la propășirea patriei pe orice loc de muncă s-ar găsi.

Materialul prezentat a încercat să arate ponderea cabinetului de geografie în predarea cunoștințelor geografice. Dacă profesorul de geografie este dornic de un „mai bine" continuu, știe să releve posibilitățile prețioase pe care un cabinet de specialitate le oferă. Folosirea procedeelor amintite în predare nu rezolvă totul, ci sprijină stimularea activității intelectuale a elevilor. Fiecare procedeu în parte posedă resursele sale proprii, instructive și educative și poate să devină util numai dacă este întrebuințat în deplină cunoștință de cauză. Profesorul însă trebuie să citească, să se informeze, să gîndească temeinic fiecare lecție, pentru a putea obține o eficiență sporită.

Organizarea și funcționalitatea cabinetului de istorie-geografie într-o școală sătească

Prof. MIRCEA G. BOBOC

Una din problemele ce se impun pentru satisfacerea cerințelor modernizării învățămîntului — necesitate obiectivă a etapei prezente — este crearea cabinetelor școlare, cadrul organizatoric prielnic desfășurării lecției și a celorlalte activități școlare și extrașcolare în care acestea pot deveni interesante, atractive.

Cabinetul de istorie-geografie pe care l-am organizat la Școala generală Tițești, jud. Argeș, nu este altceva decît o sală obișnuită de clasă în care este așezat materialul didactic (tipizat, confecționat și selecționat) necesar însușirii cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de programele în vigoare și în cadrul căruia se desfășoară întreaga gamă a formelor de activitate didactică și de informare cultural-științifică. L-am consacrat celor două obiecte de învățămînt datorită în primul rînd corelării lor, în al doilea rînd ținînd seama de condițiile specifice ale unei școli generale sătești cu un spațiu limitat.

Organizarea lui am început-o cu ani în urmă din dorința de a da viabilitate lecțiilor de istorie și geografie prin folosirea materialului didactic demonstrativ. Cabinetul creează condiții favorabile stimulării activității independente a elevilor. Aci elevii pot fi antrenați într-o activitate continuă, fapt ce mijlocește și dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală și de activitate practică, influențînd pozitiv asupra formării personalității lor.

Înființarea acestui cabinet a fost cerută și de necesitatea creării unui cadru pentru perfecționarea profesională. El permite efectuarea diferitelor experimente de ordin metodic.

CABINETUL CUPRINDE :

I. *Material documentar :* Biblioteca în cadrul căreia se găsește : a) lucrări de pedagogie generală și metodică, publicații de specialitate ; b) literatură cu conținut istoric și geografic.

II. *Material auxiliar :* 1. Pentru așezarea materialului : a) rasteluri din lemn pentru hărți și mulaje ; b) vitrine pentru colecția de numismatică (confecționate personal) ; c) dulapuri și vitrine pentru bibliotecă și depozitarea materialului ce nu poate fi expus ; d) etajere din sticlă și lemn folosite la așezarea diferitelor exponate și mostre reprezentative în cadrul complexelor și colecțiilor ; e) rame, panouri mari și mici din placaj. 2. Material auxiliar necesar reprezentării materialului didactic ca : suporți pentru hărți și alte materiale ilustrative și demonstrative, arătătoare, șnururi, panglică, material decupat ori desenat pentru tematizarea hărților. 3. Instrumentar și aparatură : a) aparat de proiecție și dioteca respectivă ; b) materiale pentru construcții electrice : beculețe, conductori electrici, pile electrice etc. ; c) trusa geologului : lupă, ciocan, daltă etc. ; traforaj etc. ; d) materiale de orientare : busolă, jaloane, lanț de măsurat etc.

III. *Material didactic:* 1. Material didactic tipizat: hărți geografice și istorice, tablouri, planșe, mulajele unor forme de relief, globurile geografice, 15 globulețe geografice procurate cu elevii clasei pe care o conduc ca diriginte, diafilme, diapozitive etc.

2. Material didactic confecționat și colecționat: a) macheta sistemului nostru planetar „Planetariul" confecționat din anul 1960 și pe care l-am perfecționat în anii următori; b) Complexul structural al Pămîntului: o secțiune transversală a pămîntului confecționată din placaj indicînd zonificarea ipotetică a interiorului Pămîntului (așezată deasupra celor patru etajere din sticlă pe care se află diferite mostre).

c) Complexul dinamicii economiei R.S.R. Un panou pe care se află intercalate: graficele principalelor ramuri industriale, ilustrații ale aspectului procesului muncii și etajere mici pe care sînt așezate exponate din aceste întreprinderi.

Harta cu ajutorul căreia se poate demonstra apariția treptată a pămîntului patriei noastre (de fapt sînt două hărți murale suprapuse, una colorată cu albastru care se desface în bucăți și una ce reprezintă formele de relief în culori — deci fizică. Cea albastră se desface în timpul explicației — începînd cu nord-estul Moldovei și terminînd cu Delta).

d) Hărți: monumentele naturii, harta fizică și economică a județului, istorică a județului, hărtile patriei și județului confecționate în relief din plastilină pe geam etc.

e) Mulajele din gips : un bazin oceanic — două planuri și alte mulaje ale microreliefului.

f) Colecția de numismatică : peste 650 de monede și bancnote începînd cu cele care au circulat pe teritoriul patriei încă din primele secole ale erei noastre (cele romane și bizantine).

g) Colecția urmelor de viață materială : ceramică dacică și romană, unelte și alte obiecte din piatră grosolană, silex cioplit și șlefuit, materiale de construcție începînd cu cele romane, materiale de uz casnic-meșteșugăresc etc.

h) Trei panouri cuprinzînd : evoluția focului, evoluția plugului și cea a portului național.

i) Albume cu vederi — tematic așezate, calendarul evenimentelor istorice și al datelor geografice, ale marilor personalități istorice, precum și alte materiale încheie inventarul interiorului acestei săli de clasă.

Intrarea în această sală de clasă obișnuită a fost încadrată (pe coridor deci) de cîteva panouri mari ce reprezintă : 1) aspecte din mișcarea muncitorească, 2) harta de informare politică pe care se afișează permanent știrile zilei, 3) cincinalul în acțiune în țară și județ, 4) panoul activității cercului „Micii căutători de comori", 5) portretele marilor personalități istorice.

Confecționarea unei bune părți din material am făcut-o cu ajutorul elevilor, din material cules în timpul vizitelor, excursiilor și altor acțiuni întreprinse cu clasa. Descifrarea și clasificarea materialelor am realizat-o mai cu seamă în cadrul ședințelor cercului de istorie și geografie după ce în prealabil am cercetat materialul documentar de care dispun și cu ajutorul tov. muzeografi din Pitești care mi-au dat un real și consistent sprijin.

Așezarea materialului s-a făcut ținînd seama de următoarele criterii :

a) împărțirea spațiului în mod echitabil pentru cele două obiecte (istoria-geografia) ;

b) afișarea celor mai reprezentative exponate, acestea fiind în concordanță cu prevederile programelor și cu posibilitățile reale de înțelegere și cu cerințele informării curente ;

c) respectarea cerințelor esteticii. Obiectele au fost așezate intercalat, reprezentînd cerințele esteticii generale, eliminînd pe cît posibil monotonia ;

d) tematizarea : conținutul științific problematizat, aspectul cronologic și evolutiv ;

e) respectarea condițiilor de igienă vizuală — materialele ajutătoare au fost vopsite în culori deschise, încît să nu reducă vizibilitatea.

FUNCȚIONALITATEA CABINETULUI

A. În acest cadru s-a desfășurat o bună parte din lecțiile de istorie și geografie, îndeosebi acelea care au cerut cu precădere desfășurarea lor într-un anumit cadru pregătit anume în prealabil ori au solicitat condiții speciale. Și celelalte lecții desfășurate în sălile de clasă obișnuite s-au ținut cu materialul didactic oferit de cabinet.

Dintre lecțiile desfășurate amintesc mai întîi pe cele care le-am numit „lecții film". Remarc faptul că diafilmul sau diapozitivul a fost folosit numai într-o anumită etapă a prezentării conținutului. Dar iată cum s-a desfășurat lecția.

„Războiul țărănesc condus de Gheorghe Doja (1514)" predată diferențiat la cele două clase paralele. La clasa a VIII-a A lecția a început cu prezentarea secvenței din diafilmul cu aceeași temă care înfățișează situația de fapt din Transilvania la începutul secolului al XIV-lea în urma căreia, pe bază de discuții, s-au stabilit cauzele generale și imediate reieșite din contextul acestei situații (cauzele au fost scrise pe tablă fiind încadrate în schema în prealabil făcută și care cuprindea, ca de obicei, la asemenea evenimente : cauze, desfășurare, urmări). Pentru celelalte două probleme din plan am folosit metoda clasică combinată în care s-au remarcat expunerea, demonstrarea cu ajutorul materialului didactic, povestirea vie. În desfășurarea expunerii au fost folosite : harta Europei, harta murală, harta fizică murală a R.S.R., ilustrații decupate, șnururi, bucăți de hîrtie haşurate cu roșu. Aceste materiale ilustrative și indicatoare au fost fixate pe hărțile din fața clasei concomitent cu prezentarea conținutului. Acest montaj a început cu prezentarea ilustrației ce reprezintă pe Doja urcat într-un car chemîndu-și tovarășii la luptă, moment în care au fost citite spusele lui Doja păstrate de cronicarii timpului (din manual), apoi au fost montate pe rînd șnururile indicatoare a pătrunderii răsculaților în Transilvania, cu a bucăților de hîrtie haşurate indicînd ariile răscoalelor spontane și simultane izbucnite pe teritoriul Transilvaniei. Lecția s-a încheiat cerîndu-le elevilor să răspundă la întrebarea : „De ce s-a numit război țărănesc".

La cealaltă clasă n-am mai folosit diafilmul. Justificarea pe cale vizuală a situației din Transilvania a fost înlocuită printr-o analiză mai amănunțită în care s-a făcut apel la cunoștințele asimilate în lecțiile precedente, pornind de la 1437 — răscoala de la Bobîlna. Și într-un caz și în celălalt, asemenea lecții realizează aspectul dinamic al evenimentului, îi dă o imagine clară și durabilă și provoacă trăiri emotive puternice favorabile dezvoltării sentimentelor profund patriotice. La fel am procedat și la alte lecții, dar fără să șablonizez, la fiecare apărînd elemente deosebite. Uneori a apărut harta montată la începutul lecției, completîndu-se schema, alteori apărînd schema completată cu ideile principale, descoperind-o treptat etc. (fiecare temă cu subpunctele ei, fiind acoperită cu fîșii din hîrtie fixate pe tablă).

Cel de-al doilea gen de lecții, la care doresc să mă refer, este acela care vizează munca independentă, participarea activă a elevilor în procesul predării. Exemplific tot cu o temă de istorie a României și anume «„Unirea vremelnică" a celor trei țări române sub conducerea lui Mihai Viteazul».

Din cîte se poate vedea, chiar formularea temei — titlul acesteia — este deosebită de cea din manual, aceasta pentru ca de la început să-i scoată pe elevi din crusta însușirii mecanice, fapt ce le-a stîrnit curiozitatea.

Lecția a început din ora precedentă cînd elevii au făcut cunoștință cu prima parte a domniei marelui voievod al Țării Românești. Atunci li s-a indicat să citească sub formă de lectură și această lecție, baladele populare și să revadă pasagii din „Românii supt Mihai Voievod Viteazul" de Nicolae Bălcescu.

Activitatea s-a desfășurat într-un cadru în prealabil pregătit. Pe tablă erau scrise cele patru probleme : a) schimbările înregistrate în Transilvania și Moldova în ultimii ani al secolului al XVI-lea ; b) unirea vremelnică a celor trei țări române ; c) cauzele nereușitei unei uniri durabile ; d) însemnătatea domniei și personalitatea lui Mihai Viteazul.

În timpul desfășurării lecției s-au folosit două hărți murale : a Europei și a R.S.R., pe care erau montate următoarele materiale : pe harta Europei era

fixată Viena cu eticheta : „Ianuarie 1601 Mihai ajunge la Viena" ; pe harta patriei erau așezate șnururile indicatoare ale drumurilor celor două armate care au pătruns în Transilvania (una pe valea Buzăului și cealaltă pe la Turnu Roșu), se întrerup la Șelimbăr unde era eticheta „Șelimbăr 28 oct. 1599", apoi se îndreaptă către Alba Iulia unde se întrerup din nou de ilustrația decupată : „Mihai intră în cetatea Alba Iulia" 1 nov. 1599 și de aci se îndreaptă spre Moldova unde se întîlnește eticheta : „Mai — 1600". Alte etichete indicau : Mirăslău, Goraslău, Cîmpia Turzii. În dreapta hărții se afla indicația : mai — septembrie 1600, Mihai Viteazul domn al celor trei țări române.

Clasa a fost împărțită în trei grupe, folosind așezarea normală în bănci — pe rînduri deci — repartizîndu-i-se fiecărui grup cîte una din temele scrise pe tablă, cea de-a patra rămînînd să fie pusă în discuție în urma unei pregătiri prealabile. Elevilor li s-a indicat să folosească manualul, harta fizică a României, format mic din manualul de geografie și materialele expuse.

La sfîrșitul orei le-am dat spre rezolvare întrebarea problemă : De ce acțiunea lui Mihai Vodă n-a însemnat decît o „unire vremelnică". Majoritatea și-au explicat-o numai prin durată, dar nu au putut găsi semnificația și motivația logică a fenomenului, aceasta explicîndu-le-o eu, dar cu rezerve întrucît imaginea clară și-o vor face atunci cînd vor studia tema „Formarea statului național român" (1859 și respectiv 1918).

La cealaltă clasă am folosit metodologia clasică pentru aceeași lecție, dar am observat că elevii cu mai multe posibilități intelectuale au rămas cu secvențe din expunere — manualul și celelalte informații rămînînd în afara programului, iar ceilalți s-au complăcut în vechea atmosferă de inactivitate.

Sigur că și acest sistem de organizare, mai sus descris, prezintă unele neajunsuri și anume : în timp ce primul grup își expune tema repartizată, unii dintre elevii componenți ai grupurilor doi și trei continuă să cerceteze materialul, fără să fie atenți la cele discutate. Cunoștințele studiate izolat duc uneori la confuzii și lipsă de orientare, bîjbîială, corelarea firească a cunoștințelor aferente fiecărei teme este neglijată, neajunsuri ce mă preocupă să le rezolv în viitor. Consider totuși că procedeul este destul de valoros pentru că-i deprinde pe elevi cu sintetizarea și sincronizarea, cu sistematizarea și discernerea cunoștințelor — cu scoaterea esențialului dintr-un context de probleme. El își găsește întrebuințarea și eficiența superlativă la nivelul învățămîntului liceal și cel superior, cînd elevii sînt capabili de discernămînt, sinteză și sincronizare.

B. Cercul de istorie-geografie „Micii căutători de comori" este format din 21 elevi. El are un colectiv de conducere și un responsabil. Tematica ședințelor lunare s-a referit la activități practice, mai cu seamă ; cele teoretice luînd forma unor informații legate de conținutul celor două obiecte de învățămînt și nedepășind niciodată 10—12 minute. În cadrul activităților din cerc și-au găsit aplicabilitatea nu numai cunoștințele de specialitate, ci și cele asimilate în orele de matematică, fizică, chimie, biologie etc. (întocmirea unor grafice a necesitat efectuarea de măsurători și calcule, recunoașterea unor proprietăți fizice și chimice ale rocilor și mineralelor, ale unor substanțe întrebuințate : sarea de lămîie, sidolul etc.).

Tot în cadrul activităților de cerc elevii și-au continuat antrenamentul pentru formarea deprinderilor elementare de ordin practic : au făcut rame, au tăiat cu bomfaierul, au frecat cu hîrtia sticlată, au vopsit, au lipit hîrtii și alte materiale, au făcut, într-un cuvînt, pe bunii gospodari.

În afara acestor activități, care s-au desfășurat lunar, elevii au participat la activitățile cerute de organizarea unei excursii, drumeții, pregătirea unui concurs tematic „Cine știe cîștigă" etc. În vara anului trecut s-a organizat o excursie la Doftana, ghid fiind un membru al acestui cerc.

C. În sfîrșit, cabinetul a contribuit la popularizarea cunoștințelor științifice în rîndul maselor de țărani și a altor categorii de oameni ai muncii pentru ridicarea nivelului de cunoștințe. Deosebit de util s-a dovedit cabinetul cu ocazia demonstrării producerii eclipselor de lună și soare și a altor fenomene ale naturii.

Aceasta n-a fost decît o încercare de a prezenta, în linii mari, conținutul și contribuția cabinetului pe care l-am organizat. Opinez pentru prevederea, la noile construcții școlare sătești, a unui spațiu corespunzător pentru cabinetul propriu-zis, pentru o anexă care să servească drept depozit de material didactic și pentru o cameră de proiecție special amenajată.

Conținutul și funcționalitatea cabinetului de științe sociale

Prof. N. PROFEANU
Liceul nr. 2, Giurgiu

În expunerea sa la *Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, din 9 iulie 1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea atenția că, pentru a avea o imagine completă a ceea ce se înțelege prin făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, nu trebuie să pierdem din vedere și activitatea pentru transformarea conștiinței oamenilor.

În acest sens, în continuare, se subliniază faptul că „poporul trebuie să acționeze conștient pentru rezolvarea tuturor problemelor ce se ridică în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, să-și făurească în mod conștient viitorul. Aceasta impune luarea tuturor măsurilor pentru intensificarea activității ideologice și educative..."

În cadrul acestor măsuri preconizate, firește, un rol important îi revine școlii, ne revine nouă, cadrelor didactice.

De altfel, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea amintită, dă indicații prețioase pentru îmbunătățirea întregului sistem de predare a cunoștințelor politico-ideologice. Înscriindu-se pe această linie, Ministerul Educației și Învățămîntului a luat o serie de hotărîri menite să sporească eficiența educativă în predarea științelor sociale și influența lor asupra întregului proces de învățămînt. Printre ele se înscrie și aceea cu privire la înființarea cabinetelor de științe sociale. Ca urmare, în cadrul liceului în care activăm am organizat un asemenea cabinet.

În cele ce urmează, vom încerca să ne spunem părerea în legătură cu două mari probleme pe care le ridică o asemenea acțiune, bineînțeles, avîndu-se în vedere faptul că nu dispunem de nici un fel de experiență în această privință. În primul rînd se pune problema de semnificația pe care trebuie s-o aibă conținutul cabinetului de științe sociale, organizarea și funcționalitatea acestuia în ansamblul procesului de învățămînt din școală.

În legătură cu aceste probleme există o multitudine de idei, păreri, concepții, inerente oricărui început, însă, indiferent de nuanța lor, toate au un element comun și anume, faptul că au la bază convingerea unanim susținută, aceea că asemenea cabinete sînt necesare și că ele înseamnă mai mult decît laboratorul de fizică, chimie sau de științele naturii.

De fapt, ce sînt aceste cabinete și ca atare cum trebuie să fie organizate?

De la bun început, ținem să subliniem ideea că, în concepția noastră, cabinetul de științe sociale nu înseamnă numai o sală cu o anumită dotare în care să se predea cu eficiență sporită științele sociale. Aceasta este doar un aspect al lui, la care ne vom referi în prima parte a articolului de față.

Cabinetul de științe sociale este un organism și credem că nu greșim dacă afirmăm că este un *organism central al întregii activități educative din școală.*

Ele sînt o formă de lucru a organizațiilor de partid cu întreg personalul didactic, în scopul de a sprijini aplicarea politicii partidului în domeniul învățămîntului.

Așa cum afirma tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea sa rostită la cel de al IX-lea Congres al U.T.C. „Partidul nostru manifestă o preocupare deosebită față de formarea și educarea tinerei generații, în spiritul înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului, ale dreptății și egalității sociale, ale eticii noii noastre orînduiri. Un rol esențial în activitatea desfășurată în acest sens îl ocupă însușirea de către tineretul nostru a celei mai înaintate concepții despre viață, concepția materialist-dialectică".

La îndeplinirea acestei cerințe fundamentale în cadrul școlii participă, în primul rînd, profesorii de științe sociale, dar nu numai ei, așa cum greșit mulți o cred, și nu numai prin predarea noțiunilor prevăzute de programele școlare.

Iată de ce ne-am propus să arătăm cum am conceput noi organizarea cabinetului de științe sociale, și prin aceasta, cred că vom avea mai clar ceea ce trebuie să reprezinte un cabinet de științe sociale.

Sub îndrumarea organizației de partid s-a alcătuit *un colectiv de conducere*, din care, pe lîngă profesorul de filozofie, care este responsabilul lui, mai fac parte directorul liceului, locțiitorul secretarului Organizației de bază P.C.R., îndrumătorul U.T.C., un profesor de limba română, un profesor de istorie și un profesor de pedagogie. Se poate vedea, deci, că este vorba de o colaborare a tuturor factorilor de răspundere din școală deși pregătirea lor de specialitate diferă, fapt ce determină ca întreg colectivul școlii să fie angajat în realizarea unei eficiențe sporite a cabinetului de științe sociale.

Din punctul de vedere organizatoric, elementul principal al cabinetului îl constituie o sală de clasă în care se vor ține cele mai multe ore de economie politică și filozofie, ca și unele lecții de istoria României. În această sală se află : a) un colț de documentare ideologico-politică. Aici, într-o vitrină, se găsesc opere ale clasicilor marxism-leninismului, opere privind mișcarea muncitorească din România, documente de partid și de stat, precum și o serie de alte publicații cu conținut ideologico-politic. La aceasta se adaugă și o fișă biblografică cu alte lucrări de acest gen care se găsesc în biblioteca școlii. Acest fond documentar (i se poate spune și altfel) este destinat pregătirii profesorilor de științe sociale, ca material didactic pentru elevi, material de informare în elaborarea diferitelor referate de către membrii cercului de filozofie, pentru pregătirea tuturor cadrelor didactice la învățămîntul ideologic, pentru profesorii ce se prezintă la examenul de grade etc.

Chiar și din cele expuse mai sus, se poate trage o concluzie privitor la rolul acestor cabinete în școli, privitor la funcționalitatea lor.

b) Un colț metodico-didactic și de orientare. Aici, într-o altă vitrină, se găsesc *un aparat de proiecție* (desigur, în sală este instalat și ecranul respectiv), diafilme, planșe cu grafice, fotomontaje din trecutul istoriei patriei, la care se adaugă cîteva biblioratfuri cu recomandări de teme și bibliografiile respective (pe anii de studii din liceu), pentru sprijinirea activității profesorilor diriginți în educarea comunistă a elevilor.

Pe lîngă acestea se găsesc biblioratfuri cu recomandări de activități educative, pentru Organizația U.T.C., precum și o serie de peste 60 de fișe cu trimiterile bibliografice respective în sprijinul profesorilor de economie politică, filozofie și istorie, precum și recomandări de bibliografie pe teme de limba și literatura română.

Aceste bibliografii sînt întocmite de așa manieră, încît ele să contribuie eficient, pentru cei ce doresc să le folosească, în asigurarea unui înalt conținut politic și ideologic lecțiilor.

Tot aici se găsesc toate documentele cercului de filosofie și unele îndrumări privind activitatea de orientare profesională a elevilor.

c) În aceeași sală sînt amenajate trei vitrine cu cărți și broșuri pe teme privind istoria mișcării muncitorești din România ; concepția ateist-științifică despre lume ; cifre și fapte din județul Ilfov și municipiul Giurgiu.

d) Pe unul din pereții sălii, în grafice sugestive, este prezentată o sinteză a actualității social-economice pe plan intern și internațional, iar pe altul este instalat un grupaj ilustrativ privind istoria P.C.R.

Grupajul de materiale ilustrative ce sintetizează actualitatea social-economică contemporană exprimă o sugestivă comparație între actuala situație a României socialiste și România burghezo-moșierească, perspectivele de dezvoltare ale țării noastre, a județului și municipiului nostru. Nu este vorba, deci, de un afișaj decorativ, ci de o prezentare grafică al cărui conținut, colorit și așezare reprezintă o tematică deosebit de sugestivă pentru cel ce o studiază.

În organizarea Cabinetului de științe sociale am mai avut în vedere și faptul că elevul mai învață și la „școala vieții". Drept urmare, pe culoare este instalată o vitrină cu noutăți editoriale social-politice, precum și un panou „la zi" cu recomandări pentru elevi referitor la anumite emisiuni de radio și televiziune, cinematograf, presă cu profund conținut educativ și altele.

Ideea centrală care a stat la baza organizării cabinetului a fost aceea de a scoate în evidență rolul P.C.R. în opera de făurire a României socialiste și caracterul științific al politicii partidului, ideea de a face pe elevi să înțeleagă, în mod logic, fenomenele social-politice pe care le trăiesc, să cunoască mai bine trecutul de luptă al partidului spre a înțelege cu ce eforturi s-au creat condițiile de astăzi pe care le au tinerii noștri, pentru a-i educa în spiritul luptei ferme pentru realizarea hotărîrilor partidului, în calitatea lor de viitori cetățeni activi ai țării. În această privință, tovarășul Nicolae Ceaușescu ne atrăgea atenția : „este necesar să punem un mai mare accent pe cunoașterea de către tineret a trecutului de luptă al partidului și poporului. Să prezentăm permanent stările de lucru din trecut, să reamintim cum a trăit clasa muncitoare, tineretul în trecut, pentru că numai așa tinerii vor putea să înțeleagă mai bine realizările de astăzi, condițiile pe care le au".

Vom încerca să facem o succintă prezentare a unor modalități folosite în lecția despre *Revoluția populară din România*, desfășurată în cabinetul de științe sociale din liceul nostru.

După ce am prezentat cadrul social-istoric în care a izbucnit insurecția armată de la 23 August 1944, contradicțiile interne care au dus la situația profund revoluționară din perioada premergătoare începutului insurecției și rolul Partidului Comunist Român în pregătirea și desfășurarea evenimentelor revoluționare, am trecut la interpretarea conținutului revoluției din prima etapă a desfășurării. Explicîndu-le elevilor caracterul agrar, antifeudal al acestei perioade, le-am vorbit despre conținutul profund revoluționar al reformei agrare, din primăvara anului 1945, înfăptuită de jos în sus, unica în acest gen din istoria românilor.

Apoi am făcut o comparație cu reforma agrară din anul 1921, scoțînd în evidență caracterul formal al acesteia pe bază de documente originale. În acest sens, am prezentat clasei două „Titluri definitive" de proprietate, de care dispunem, prin bunăvoința a doi țărani cooperatori, din fostul județ Vlașca. Și un act și celălalt au fost citite de cîte un elev. Din documentele prezentate reiese

că respectivii țărani, Florea I. Șerban și Ion Mirea, au primit actul definitiv de proprietate, cu patru și respectiv trei ani după ce lotul a fost complet achitat cu sumele înscrise în acte. De aci s-a declanșat un dialog, prin care elevii au dovedit înțelegerea evenimentelor în complexitatea lor socială.

Imediat le-am prezentat o planșă (expusă în cabinet) privind situația agriculturii noastre în anul 1930, după *reforma amintită*. Pe parcursul lecției am amintit de faptul că la punctul 4 din ordinea de zi a Congresului P.C.R., din 8 mai 1921, figura „Problema agrară", deși nu s-a putut lua atunci o atitudine concretă, pentru a sublinia rolul partidului ca reprezentant al tuturor oamenilor muncii, poziție manifestată încă din prima zi a creării sale (acest document îl avem în fotocopie pe o planșă editată cu ocazia sărbătoririi semicentenarului partidului).

Vorbindu-le despre reforma monetară din 1947, le-am arătat bancnote de 100 000 lei, 1 000 000 și de alte valori. Pentru toți elevii, deși cunoșteau acest fenomen din lecția de economie politică *Banii și funcțiile lor*, faptul că le-am dovedit că prin casele oamenilor s-au găsit acești bani pe care îi avem în colecția cabinetului, milioane pe care oamenii nu au putut să le folosească, ci pur și simplu s-au lipsit de ele, a fost o ilustrație convingătoare asupra dezordinii financiare care exista, cu urmările ei nefaste pentru oamenii muncii.

Cînd am ajuns la prezentarea semnificației zilei de 30 decembrie 1947 (ne oprim doar la momentele în care am simțit prezența și necesitatea cabinetului) am solicitat unei eleve să citească textul „Legii" prin care România devine Republică Populară (îl avem în fotografie pe un afiș). De asemenea, am dat citire jurămîntului membrilor Prezidiului Republicii Populare Române, în fața Adunării Deputaților (articolul 7), moment în care elevii au fost profund emoționați — efectul educativ fiind evident.

Trecînd în revistă marile realizări ale poporului condus de partid, elevii au înțeles rolul industrializării, pe baza mai multor ilustrații grafice pe care le avem la îndemînă, precum și falsitatea teoriei despre o Românie „eminamente agrară" (este vorba de planșe privind ponderea populației active ocupată în agricultură în anii 1938, 1965, 1970 și perspectiva pentru anul 1975), cu explicațiile necesare privind dezvoltarea industriei și agriculturii în actualul cincinal față de cincinalul trecut.

Am considerat că lecția și-a atins scopul, deși o documentație mai bogată, la concret, ne-ar fi ajutat și mai mult.

Fiecare din noi folosim materialul pe care îl avem. Esențialul este să ne preocupăm de completarea, în continuare, a cabinetului de științe sociale cu noi și valoroase documente.

Avînd în vedere rolul deosebit de important pe care-l are cabinetul de științe sociale în activitatea complexă de educație comunistă a tinerei generații, considerăm că acesta trebuie să aibă un plan de activitate judicios întocmit, la îndeplinirea căruia să fie antrenați, pe lîngă colectivul de conducere, toți profesorii școlii. Iată principalele obiective pe care ni le-am înscris în planul activității cabinetului pe care l-am organizat.

I. Formarea și consolidarea la elevi a concepției materialist-dialectice despre viață, prin prezentarea unor lecții vii, legate de viață, de realitățile concrete ale țării noastre.

II. Educarea elevilor în spiritul dragostei nețărmurite față de patrie, față de popor și partid, prin cunoașterea trecutului de luptă al poporului și partidului, prin cunoașterea jertfelor pe care aceștia le-au făcut pentru a crea o viață bună celor de azi.

III. Sprijinirea pregătirii politico-ideologice a tuturor cadrelor didactice, pentru ridicarea eficienței lecțiilor, pentru o mai largă participare a acestora la acțiunile social-obștești.

IV. Orientarea muncii de propagandă pedagogică în rîndul părinților, pentru asigurarea unui sprijin mai eficient din partea acestora, pentru educarea propriilor lor copii.

V. Orientarea conținutului activităților extraclasă și extrașcolare, ca acțiuni patriotice, cercuri și simpozioane, pentru o mai strînsă legătură a teoriei cu practica, pentru educarea elevilor în spiritul dragostei de muncă.

Desigur, acestea nu sînt rețete pentru nimeni. Dimpotrivă, sîntem pentru creativitate, spirit novator, sîntem pentru forme diverse, dar fără diminuarea conținutului.

Să nu uităm că acest cabinet de științe sociale trebuie să exprime dinamica proceselor sociale și ca atare, zilnic, el trebuie să aducă ceva nou, cu o singură condiție — pasiunea profesorului, care trebuie să fie receptiv la tot ceea ce viața îi pune în față, spre a găsi cele mai bune și eficiente soluții.

În acest fel, credem noi, că acest nou instrument de lucru, cabinetul de științe sociale, își va realiza scopul pentru care este creat.

Lecția de biologie în laborator

ECATERINA CSENGERI,
cercetător științific principal,
Institutul de științe pedagogice

Studiul protozoarelor în școala generală a constituit — și uneori mai constituie încă — obiectul unor controverse, mulți considerînd că abordarea acestei teme ar fi inaccesibilă pentru copiii de 12—13 ani. Într-adevăr, studierea acestor viețuitoare pe baza demonstrării unor planșe și a expunerii profesorului poate să adauge doar un număr de termeni la bagajul de cunoștințe ale elevilor și nicidecum să le formeze anumite reprezentări despre aceste animale și despre modul lor de viață.

Această lecție devine însă pasionantă și valoroasă din punct de vedere formativ, dacă se desfășoară în laborator, oferindu-se elevilor posibilitatea să descopere ei înșiși această lume a animalelor invizibile, cu ochiul liber, studiind de pildă parameciul.

Pregătirea unei asemenea lecții începe cu aproximativ 8—10 zile înainte, în scopul de a obține o cultură de parameci. Pentru aceasta, se prepară o infuzie: se pune într-un borcan de sticlă paie de orz sau fîn (luat dintr-un loc umed) tocate mărunt și se toarnă deasupra apă călduță. Vasul descoperit se ține într-un loc cald (aproximativ 20°C) și luminos, dar ferit de soare. După cîteva zile, în apa din borcan se pot observa numeroase protozoare, de diferite specii. Pentru a obține, din acest material variat, o cultură pură de parameci, se prepară o infuzie sterilă: într-un balon de sticlă se fierbe fînul tocat mărunt, acoperit cu apă curată, timp de 30 de minute. În aceste condiții sînt omorîte toate microorganismele din infuzie, cu excepția sporilor bacililor cu care se hrănesc parameciii. Acești bacili formează — în cîteva zile — o peliculă gelatinoasă la suprafața infuziei. Hrana paramecilor fiind astfel asigurată în infuzia sterilă, se poate trece la însămînțarea acesteia. În acest scop, din cultura de infuzorii obținută anterior, cu ajutorul unei pipete curate, se separă cîțiva parameci care se introduc în infuzia sterilă. Se astupă, apoi, gîtul balonului de sticlă cu un dop de vată sterilă. În aceste condiții paramecii se înmulțesc repede și peste cîteva zile vom avea suficient material pentru lucrarea de laborator.

Pentru lecție, mai avem nevoie de 15—20 de truse de lucru, fiecare formată din: microscop, lupă, lame, lamele, pipetă, spirtieră, eprubetă cu dop de cauciuc, clește, cristale de sare de bucătărie, pulbere de roșu de Congo, două sticle de ceas cu parameci în apă. Lucrările se execută pe grupe de cîte doi elevi.

Pentru început, profesorul invită elevii să examineze cu ochiul liber, apa de pe sticlele de ceas — aparent apă curată! Pentru o cercetare mai atentă, se recomandă utilizarea lupei. Acum elevii vor distinge niște puncte luminoase care se deplasează în apă. Ce reprezintă oare aceste puncte mișcătoare? Pentru a găsi răspuns la această întrebare profesorul recomandă elevilor să le cerceteze la microscop. În acest scop, cu ajutorul unei pipete, se pun cîteva picături din lichidul de pe sticla de ceas pe o lamă și se examinează la microscop. Elevii observă cu uimire corpurile ovale, acoperite de perișori, mișcîndu-se cu repeziciune în cîmpul microscopului. Profesorul îi lămurește că ceea ce văd este un animal

acvatic microscopic, unicelular, numit parameci sau pantofior, de dimensiuni foarte mici, între 0,1—0,3 mm — explicînd totodată și semnificația termenilor utilizați (microscopic, unicelular) [1].

Se dă elevilor sarcina să observe la microscop parameciul și să-l deseneze [2]. Se compară apoi desenele executate de elevi cu planșa și se fac corecturile și adnotările necesare.

Apoi se reamintesc principalele caracteristici ale unui animal (se mișcă, se hrănește, respiră, reacționează la diferite influențe ale mediului — deci prezintă sensibilitate, crește, se reproduce) și se precizează că scopul lucrărilor ce se vor efectua în continuare este tocmai de a observa modul în care se manifestă unele din aceste funcții la parameci.

În acest sens, elevii trebuie să răspundă la trei întrebări :

1. Cum se mișcă parameciul ?

2. Cum se hrănește și ce se întîmplă cu hrana în corpul animalului ?

3. Cum reacționează parameciul față de diferite influențe ale mediului ?

La prima întrebare se răspunde pe bază de observație. Elevii constată că parameciul se deplasează datorită vibrației perișorilor (cililor) — clarificînd astfel funcția acestora.

Răspunsul la a doua întrebare nu mai poate fi dat pe baza observației simple. Trebuie efectuat un mic experiment. Cum ? Este evident că trebuie să declanșăm procesul hrănirii și al digestiei. Profesorul va explica elevilor că, deși parameciul se hrănește cu bacili și cu particule mici rezultate din putrezirea plantelor și animalelor acvatice moarte, în lucrare nu se va folosi această hrană. Pentru a se putea observa cu claritate digestia — deci transformarea hranei în corpul animalului — ne vom folosi de un colorant — roșu de Congo — capabil să indice dacă această transformare are într-adevăr loc.

Se cercetează la microscop o picătură din cultura de parameci la care s-a adăugat pulbere de roșu de Congo și se constată că particule de substanță au fost îngerate și s-au concentrat în vacuolele digestive unde, făcîndu-se digestia, particulele s-au transformat, schimbîndu-și culoarea din roșu în albastru.

Efectuarea acestei experiențe simple ni se pare cu atît mai utilă cu cît este singura ocazie în care elevii pot observa in vivo procesul digestiei, chiar dacă esența chimică și mecanismul enzimatic ale acestuia vor fi elucidate mai tîrziu.

Urmează să se răspundă la ultima întrebare, cercetîndu-se sensibilitatea parameciului față de diferiți excitanți din mediu. În acest scop, profesorul sugerează elevilor să așeze un cristal de sare de bucătărie pe marginea picăturii cu parameci de pe lama observată la microscop. Se va constata că pe măsură ce cristalul se dizolvă, paramecii se retrag din ce în ce mai mult în partea opusă a picăturii. Deci, parameciul este sensibil la prezența clorurii de sodiu în mediul înconjurător și se apără de acțiunea ei, îndepărtîndu-se.

Dacă timpul ne permite poate fi cercetată și sensibilitatea parameciului față de diferite condiții de temperatură. În acest scop, elevii introduc cultura de parameci, care a mai rămas în sticla de ceas, într-o eprubetă pe care apoi o

[1] Înainte de a trece la examinarea mai atentă a parameciului la microscop, la una din culturi se va adăuga pulbere de roșu de Congo, pentru a se putea observa peste 10—15 minute digestia.

[2] Dacă elevii întîmpină dificultăți în observare, mobilitatea parameciilor poate fi redusă pregătindu-se preparatul în felul următor : punem pe o lamă cu pipeta o picătură de ulei și introducem în mijlocul acesteia picătura de apă cu parameci.

închid bine cu un dop de cauciuc. Elevii apucă eprubeta cu un cleşte şi, ţinînd-o într-o poziţie aproape orizontală, o încălzesc la un capăt, la flacăra unei lămpi de spirt. Observînd cu lupa, ei constată că paramecii se îndreaptă întîi spre sursa de căldură, dar pe măsură ce temperatura se ridică, se retrag din ce în ce mai mult spre capătul opus al eprubetei. Deci, aceste animale unicelulare reacţionează activ şi la schimbările temperaturii mediului.

Inventariind caracteristicile parameciului, depistate în procesul observaţiilor şi experimentelor efectuate, elevii vor constata, desigur, că nu au văzut nici cum respiră, nici cum creşte şi nici cum se reproduce acest animal microscopic. De aceea, este necesar ca profesorul să explice că observarea acestor procese nu se poate face în cadrul lecţiei, necesitînd mult mai mult timp. Aşa, de pildă, diviziunea se face o dată în 24 de ore. Cunoaşterea acestor aspecte se va realiza, deci, pe baza explicaţiilor profesorului, însoţite de desene pe tablă.

Lecţia se încheie cu sublinierea faptului că aceste animale, deşi foarte mici şi foarte simple, îşi au şi ele un rol important în natură. Trăind în număr mare în apele dulci, stătătoare, sînt considerate veritabili sanitari ai bălţilor, pentru că purifică în permanenţă apa acestora, ingerînd bacilii şi substanţele rezultate din putrezirea diferitelor plante şi animale acvatice.

Desfăşurată astfel, lecţia despre protozoare, pe lîngă impresia puternică prilejuită de cunoaşterea unei lumi invizibile, oferă elevilor posibilitatea să cunoască şi să mînuiască o serie de instrumente de laborator, să-şi dezvolte îndemînarea spiritul de observaţie şi de investigaţie.

Realizarea și integrarea emisiunilor de televiziune școlară în lecțiile de geografie fizică

VIRGINIA CREȚU,
cercetător științific,
Institutul de științe pedagogice

Televiziunea școlară integrată în programa școlară și în lecție, mijloc de învățămînt care solicită investiții materiale și spirituale, înainte de a deveni o realitate școlară, impune cercetarea aprofundată a tuturor parametrilor de care depinde creșterea eficienței lecției prin integrarea sa.

Articolul de față își propune să prezinte unele aspecte ale realizării și integrării emisiunilor de televiziune în lecțiile de geografie fizică, la clasa a V-a. Ne vom referi la următoarele probleme :

I. Stabilirea criteriilor de realizare a emisiunilor de televiziune integrată. Probleme ale structurării emisiunilor.

II. Metodica integrării emisiunilor în lecție.

III. Rezultatele experimentale ale folosirii în lecție a emisiunilor realizate conform criteriilor și integrate potrivit metodicii propuse.

I. 1.1. Stabilirea rațională, printr-un demers metodologic adecvat a celor mai judicioase criterii de realizare a unor emisiuni de televiziune capătă o importanță particulară în cercetarea acestui mijloc de învățămînt, deoarece :

a. În criteriile de realizare a emisiunilor de televiziune școlară se materializează, în primul rînd, funcțiile cu care învestim televiziunea la un anumit obiect, ca și dimensiunea intervenției sale. Criteriile prefigurează astfel, în ultimă instanță, însuși modul de structurare a lecției care integrează emisiunile, dictează implicit o bună parte din demersul elevilor și al profesorului.

b. Materializarea criteriilor într-o emisiune de televiziune se realizează printr-o muncă de echipă (pedagog, psiholog, profesor de specialitate, tehnician), solicită timp, eforturi. Realizarea variantelor de emisiuni cu aceeași temă este astfel justificată numai după ce întreg arsenalul de argumente logico-teoretice a fost epuizat.

1.2. Și într-un domeniu atît de particular ca stabilirea criteriilor de realizare a unor emisiuni, la un anumit obiect, operează principiul leninist al unității logicii, dialecticii și teoriei cunoașterii. Metodologia nu reprezintă numai suma metodelor de investigație științifică, ci și legile, propozițiile certe privind domeniul respectiv. Anumite elemente, relații, legi, odată cunoscute devin elemente de orientare a viitoarelor investigații asupra obiectului, fiind transformate în principii metodologice valabile pentru domeniul respectiv.

2. Conștientizînd în acest sens conceptul de metodologie, demersul nostru metodologic pentru stabilirea criteriilor a pornit de la găsirea datelor certe, a punctelor solide cucerite de pedagogie într-o perspectivă interdisciplinară, referitor la mesajul audio-vizual.

Am considerat că pentru abordarea televiziunii școlare care constituie numai un element din complexul de elemente de care depinde eficiența procesului de învățământ cercetătorul trebuie să aibă în vedere întreg arsenalul științei pedagogice. Din totalitatea cuceririlor pedagogiei ca știință va trebui să aleagă acel nucleu de cunoștințe (*nucleu tare* în terminologie epistemologică) ale cărui adevăruri verificate pe bază de știință-cercetare sînt pertinente la situația dată. Din confruntarea între adevărurile fundamentale ale acestui nucleu și principiile și cerințele metodicii geografiei, în lumina postulatelor didacticii contemporane (centrarea pe activitatea elevului), se pot prefigura criteriile pe baza cărora urmează să se elaboreze emisiunile de televiziune. După materializarea criteriilor în emisiuni de televiziune școlară se pot valida, prin prisma influenței efective a emisiunilor asupra elevilor :

— criteriile propuse ;

— modul de materializare a acestor criterii ;

— modul de integrare a televiziunii în lecții. Se poate verifica și îmbogăți metodologia propusă de abordare a televiziunii școlare.

Acest proces al cercetării științifice poate fi redat în următoarea schemă * :

1. Știința pedagogică

N C — nucleul tare

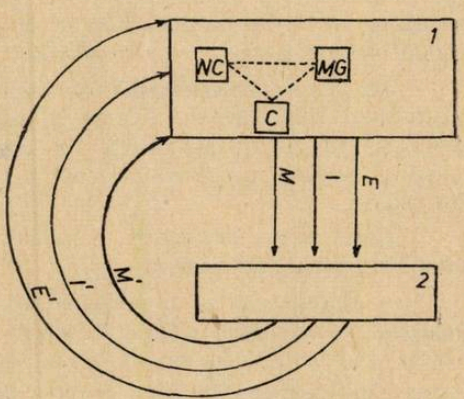
M G — metodica geografiei

C — criteriile realizării emisiunilor

E — idei privind realizarea emisiunilor

I — idei privind integrarea emisiunilor în lecție

M — idei privind metodologia de cercetare a televiziunii școlare.



2. Cercetarea pedagogică a televiziunii școlare integrate :

E' — idei validate de cercetare privind realizarea emisiunilor

I' — idei validate de cercetare privind integrarea emisiunilor în lecție

M' — metodologia validată de abordare a televiziunii școlare. E', I', M' urmează să fie integrate în arsenalul științei pedagogice.

2.1. Ne-am oprit asupra a două categorii de achiziții certe ale științei pedagogice pe care le-am încadrat în nucleul tare. Prima categorie se referă la adevărul că imaginile, acumularea reprezentărilor nu sînt suficiente pentru structurarea unor achiziții intelectuale superioare.

Activitatea de structurare a operațiilor mentale ale copiilor trebuie provocată, alimentată, dirijată. În lecții, concret și elementar, aceasta înseamnă antrenarea elevilor la activitate prin dialogul său cu profesorul, prin totalitatea metodelor active.

* Conform schemei generale a procesului cercetării științifice propuse de G. M. Dobros în Nauka o Nauke. Naukove Dumka, Kiev, 1966.

2.2. Al doilea punct de plecare — principiu metodologic pe care l-am încadrat în nucleul tare al cercetării noastre : logica educativă este o logică a scopului final, logica acțiunii optime pentru atingerea scopului propus. „Nici o inovare, nici un conținut, nici o metodă sau un mijloc tehnic nu pot pătrunde, sau n-ar trebui să poată pătrunde în învățămînt, fără o confirmare venită din sfera idealului și a obiectivelor educaționale" [1]. În lumina acestui principiu am întreprins o analiză a posibilităților mesajului televizat de a răspunde obiectivului didactic principal pe care-l urmărește procesul modern de învățămînt — de a susține activitatea internă a elevului în însuși actul prin care se învață anumite cunoștințe. Analiza posibilității oferite de mesajul televizat (asigurarea respectării la nivel superior a principiului intuiției) și a unor aspecte ale procesului de comunicare realizat în cazul integrării mesajului televizat (comunicare în ritm impus, absența conexiunii inverse centrate pe elev în timpul vizionării) ne-a determinat să ne atașăm de acea concepție a didacticii contemporane care postulează statutul de auxiliar al mesajului televizat, susceptibil de a crește eficacitatea metodei, de a ajuta profesorul. Ca auxiliar, mesajul televizat nu valorează decît prin maniera în care este folosit, în funcție de un scop determinat.

3.1. În raport cu cele două direcții metodologice anunțate mai sus s-a trecut la delimitarea locului mesajului televizat la obiectul geografie. Am considerat că delimitarea locului trebuie să se facă astfel încît mijlocul să-și dovedească valoarea, locul său indispensabil în procesul de învățămînt, iar pe de altă parte să nu stinghereaască demersul metodelor active, activitatea proprie a elevilor.

3.2. Pentru determinarea în acest sens a locului mesajului televizat am confruntat două variabile : pe de o parte, dificultățile proprii predării unui capitol, a unei părți din lecțiile de geografie, iar pe de altă parte, particularitățile mijloacelor audio-vizuale care pot aduce o rezolvare prin imagini a acestor dificultăți.

Următoarele necesități ale obiectului geografic găsesc o acoperire în posibilitățile mesajului televizat :

— Necesitatea de a prezenta prin imagini : a) fenomene geografice, altfel inaccesibile percepției directe (erupția unui vulcan, mișcările seismice, formele de relief), sau inaccesibile în totalitatea aspectelor lor semnificative (fenomenele carstice) ; b) fenomene ce s-au petrecut în trecutul geologic al pămîntului (mișcări orogenice) ; c) fenomene care se petrec în timp și astfel nu sînt perceptibile decît prin intermediul unor modele.

— Necesitatea ușurării procesului de conceptualizare, de înțelegere a structurii sau a modului de acțiune a unui fenomen geografic. Imaginea poate folosi într-o alternanță continuă, firească, imaginea naturală și imaginea schematizată, animată, în devenire a unui fenomen. Conceptualizarea progresivă a imaginii, așa cum au demonstrat cercetătorii mesajului audio-vizual este de natură să ușureze desprinderea punctelor esențiale, însușirea noțiunii geografice.

— Necesitatea de a folosi în mod firesc și convingător prilejul oferit de conținutul geografic, de a pune de timpuriu, alături de alte discipline, bazele concepției științifice despre lume și viață. Imaginea televizată, cu forța de convingere a realității imediate și cu fluxul emoțional creat de îmbinarea imaginii cu sunetul, în care fondul muzical și comentariul formează un întreg, poate da o

[1] Văideanu George, *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1971

reprezentare a infinității și mișcării universului, a interrelațiilor complexe existente în natură, a efortului omenirii de-a lungul secolelor pentru dezvăluirea tainelor naturii, lucru pe care profesorul, prin prezentarea orală, nu-l poate realiza decît searbăd.

4. În funcție de principiile metodologice selectate în nucleul tare și de investigarea posibilităților televiziunii în raport cu dificultățile predării geografiei, am conturat următoarele criterii :

4.1. Criteriul incompletitudinii informaționale a mesajului televizat. Mesajul televizat trebuie realizat numai pentru acea parte din lecție în care este absolut indispensabil, cînd ajută profesorul cu elemente pe care acesta, în mod obișnuit, nu le are în clasă. Emisiunea de televiziune conține astfel numai o parte din informația conținută într-o lecție.

4.2. Criteriul predominanței imaginii. În mesajul televizat va predomina imaginea în mișcare și schimbare, imaginea reală a fenomenului care pe altă cale nu poate pătrunde în clasă. Am considerat că prezența teleprofesorului * nu este necesară.

4.3. Criteriul delimitării în timp a mesajului televizat. Mesajul va ocupa numai o mică parte din durata unei lecții. (Nici o emisiune nu depășește 14 minute, restul de timp fiind destinat, atît valorificării informației aduse de mesaj în activitatea proprie a elevilor dirijată de profesor, cît și realizării acelor sarcini formative și informative ale lecției pe care mesajul nu le-a conținut.)

4.4. Criteriul încorporării elementului estetic cu funcția de a emoționa, convinge, ușurînd asimilarea cunoștințelor și educarea sentimentelor (criteriu realizabil prin comentariu, fondul muzical al emisiunii, versuri exprimînd plastic fenomenul).

4.5. Criteriul folosirii imaginii drept prilej de intervenție educativă generală (prezentarea interrelației elementelor naturii, a drumului cunoașterii omenești, a victoriilor omului în descifrarea tainelor naturii, a peșterilor, a cosmosului).

4.6. Criteriul folosirii redondanței. Atît particularitățile de vîrstă ale elevilor de clasa a V-a cît și necesitatea examinării fenomenului geografic din diferite unghiuri de vedere, necesitatea de a încorpora elementele date în sistem, implică prezența repetiției, reluării aceleiași informații în cursul mesajului. Prezența redondanței poate oferi o influență emoțională crescută deoarece fenomenul acționează sub multiplicitatea aspectelor sale, iar imaginile care nu au fost recepționate sau care au fost incorect recepționate pot fi completate sau rectificate în chiar timpul comunicării prin mesajul televizat.

5. Structura emisiunilor.

Cercetări filmologice de prestigiu (Henri Wallon, R și B. Zazzo) au demonstrat forța deosebită de influențare a mesajului filmic atunci cînd există o concordanță între dinamismul său și mobilitatea gîndirii copilului.

Emisiunile de televiziune, în mare, au fost structurate analog demersului cognitiv al copiilor în perceperea și abordarea fenomenelor naturii : de la perceperea globală în multitudinea aspectelor senzoriale a fenomenului geografic, la solicitarea explicației cauzale a lui și eventual a explicitării structurii lui (De ce ?, Cum ?). Pe baza explicației cauzale și a modelului sintetic esențializat oferit de profesor, copilul poate reveni în fața fenomenului cu o altă optică, înțelegînd varietatea și diversitatea formelor lui de apariție ca expresie a unei legități interioare.

* Teleprofesor = profesorul care apare pe ecranul televizorului.

Emisiunile au oferit, ori de cîte ori a fost cazul, o continuă alternare între reprezentarea naturală a unui fenomen și reprezentarea schematic-explicativă sau expozitiv-esențializată a aceluiași fenomen.

Emisiunile „Vulcanii", „Fenomenele carstice", „Gheţarii" * au început prin arătarea fenomenului așa cum se prezintă el în natură, cu relevarea aspectului lor grandios, înspăimîntător sau feeric. Am considerat că această prezentare a fenomenului într-o sinteză preparatorie, că această percepție sintetică, trezește interesul, stimulează atenția, pregătește analiza care va veni. În emisiunea „Vulcanii" prezentarea în dezvoltare a aparatului vulcanic printr-o schemă semi-animată realizată din suprapunerea unor folii transparente proiectate pe retroproiector (fiecare folie prezintă o parte a aparatului vulcanic, în final realizîndu-se imaginea globală a acestuia) alternează cu prezentarea acelorași părți componente sub aspectul lor natural exterior vizibil (muntele vulcanic în formă de con, craterul vulcanului). De asemenea, prezentarea prin același procedeu de schemă semi-animată a fazelor erupției unui vulcan, alternează cu prezentarea acelorași faze așa cum se petrec în realitate. În emisiunea „Gheţarii", prezentarea gheţarilor alpini în formă naturală alternează cu schema animată a modului lor de curgere (curgerea mai înceată pe margini și mai rapidă pe mijloc) și a modului de acțiune asupra scoarței terestre. Emisiunea „Circuitul apei în natură" este structurată tocmai pe alternanța între prezentarea elementelor naturale care realizează circuitul și prezentarea într-o schemă animată a diferitelor faze ale circuitului și a schemei integrale a acestuia. În emisiunea „Locul Pămîntului în Univers" apariția rînd pe rînd a planetelor într-o schemă grafică pe care sînt indicate și orbitele alternează cu prezentarea sistemului solar în mișcare, sub aspect natural (bineînțeles tot un model).

Considerăm că prezentarea printr-o schemă dinamică a structurii evoluției unui fenomen poate avea o influență deosebită asupra elevilor de clasa a V-a, deoarece le centrează, rînd pe rînd, atenția asupra fiecărui element în parte, oferind în final imaginea globală a fenomenului.

Această influență crește și mai mult prin alternarea imaginii schematice cu imaginea naturală.

II. *Metodica integrării emisiunilor în lecție*

Integrarea emisiunilor în lecțiile experimentale s-a făcut conform principiilor generale :

— mesajul audio-vizual nu trebuie să dăuneze activității proprii a elevilor și nici dialogului profesor-elev ;

— emisiunea nu acționează de la sine asupra elevilor, ci trebuie valorificată în munca comună a elevilor și a profesorului ;

— emisiunea trebuie să se integreze firesc în lecție, în momentul în care necesitatea ei se face în mod real resimțită (cînd s-a creț o situație problematică căreia ea îi poate oferi un răspuns, cînd dialogul profesor-elev a ajuns în momentul în care apar dificultățile ce pot fi rezolvate prin prezența imaginii).

Prezentăm modalitățile concrete în care a fost concepută integrarea a două din emisiunile realizate : „Fenomene carstice" și „Locul Pămîntului în Univers". Emisiunea „Fenomene carstice" cu o durată de 14 minute este destinată inte-

* La realizarea emisiunilor au colaborat tov. prof. de geografie Viorica Popescu, Florentina Vasilache, Felicia Arion, Traian Istocescu, Gh. Cristescu, cărora le aducem mulțumirile noastre.

grării în lecția „Acțiunea apelor de infiltrație" din capitolul „Acțiunea apei asupra scoarței terestre" — geografia fizică, clasa a V-a. Înainte de emisiune, în clasă se desfășoară un dialog privitor la factorii externi modificatori ai scoarței pămîntului. Se continuă prin relevarea formelor în care poate acționa apa. Se precizează noțiunea de apă de infiltrație. Prin dialog se comunică cunoștințele noi privitoare la infiltrarea apei prin roci permeabile, la fenomenul alunecărilor de teren. Pe baza dialogului cu elevii se ajunge la întrebarea : ce se întîmplă în cazul în care apa nu întîlnește roci permeabile, ci roci impermeabile cum sînt calcarele ?

Emisiunea de televiziune este introdusă prin această întrebare. Elevii conștientizează faptul că emisiunea va răspunde la o problemă la care ei nu au putut da un răspuns. În timpul emisiunii, profesorul a intervenit, atrăgînd atenția asupra unor aspecte esențiale ale fenomenelor prezentate. După emisiune, profesorul a avut numai rolul de a dirija discuțiile elevilor pe marginea celor prezentate, de a-i conduce la sublinierea raporturilor cauză-efect, a raporturilor dintre cunoștințele despre fenomenele carstice și cunoștințele anterioare de geografie, precum și de la alte obiecte de învățămînt. Prezentarea succesivă și evolutivă a fenomenelor carstice a permis generalizări referitoare la permanenta transformare și evoluție a fenomenelor naturale. S-a reluat momentul educativ-emoțional oferit de emisiune, subliniindu-se mai pe larg contribuția marelui nostru biolog Emil Racoviță.

Emisiunea „Locul Pămîntului în Univers", cu o durată de 12 minute, este destinată integrării la geografia fizică, clasa a V-a, la lecția cu tema „Sistemul solar" din capitolul „Noțiuni de geografie matematică". Emisiunea se introduce în urma unui dialog (ce mobilizează cunoștințele școlare și extrașcolare ale elevilor) privind Pămîntul și ceea ce-l înconjoară. În clasă se creează o situație problematică referitoare la cunoștințele necesare pentru lansarea rachetelor cosmice, plasarea lor pe orbite extraterestre, coborîrea pe alți aștri. Elevii conștientizează faptul că una din cauzele esențiale ale succeselor de azi rezidă în cunoașterea precisă de către oamenii de știință a locului Pămîntului în Univers. Profesorul anunță că emisiunea de televiziune va răspunde tocmai acestei probleme pe care și-au pus-o. În timpul emisiunii profesorul nu intervine pentru a nu dăuna fluxului emoțional al emisiunii. După emisiune se reiau toate cunoștințele oferite de emisiune, se subliniază esențialul conform obiectivelor propuse, se sistematizează cunoștințele. După această etapă de valorificare a aportului emisiunii se trece la realizarea sarcinilor informative care nu au fost cedate emisiunii (noțiunea de cometă, meteoriți, fazele lunii) *.

III. *Rezultate*

În primul rînd, observațiile efectuate în clasele în care s-au integrat emisiunile de televiziune ne-au condus la concluzia că emisiunile au avut un rol deosebit în impulsionarea activității proprii a elevilor de după emisiune. Discuțiile de valorificare a aportului emisiunilor au fost deosebit de active, inițiativa revenind copiilor. Profesorul a avut rolul de a iniția discuțiile cu întrebări de ordin general. Pe parcurs, el a îndreptat discuțiile spre problemele esențiale, a

* Emisiunile „Vulcanii", „Fenomene carstice", „Circuitul apei în natură", „Locul Pămîntului în Univers", „Ghețarii" au fost integrate la patru clase a V-a de la Școala generală experimentală nr. 122 de către tov. prof. Vasilache Florentina, Oprea Eugenia, Arion Felicia, Olănescu Ecaterina, cărora le aducem mulțumirile noastre.

subliniat anumite aspecte principale, a verificat dacă mesajul emisiunilor a fost înțeles în modul cel mai adecvat, a îndepărtat anumite dificultăți ce au apărut în timpul percepției unor scheme animate.

Observațiile noastre și ale profesorilor clasei m-au condus la concluzia că, în mod deosebit, au fost activizați elevii cu anumite goluri în pregătire, elevi care de obicei răspund cu mai multă greutate.

Rezultatele experimentale ale folosirii în lecții a emisiunilor realizate conform criteriilor prezentate și integrate potrivit metodicii propuse. Cercetarea și-a propus ca scop nu atît studierea eficienței generale a emisiunilor, ci măsura în care emisiunile structurate conform criteriilor și a ipotezei psiho-pedagogice subiacente influențează sau nu în mod diferențiat asupra diverselor achiziții ale copiilor conforme diverselor obiective ale lecțiilor la realizarea cărora pot contribui emisiunile. Astfel, observațiile efectuate în clasă ca și temele probelor de cunoștințe aplicate după fiecare emisiune la intervalul stabilit au căutat să surprindă influența pe care integrarea emisiunii a avut-o asupra :

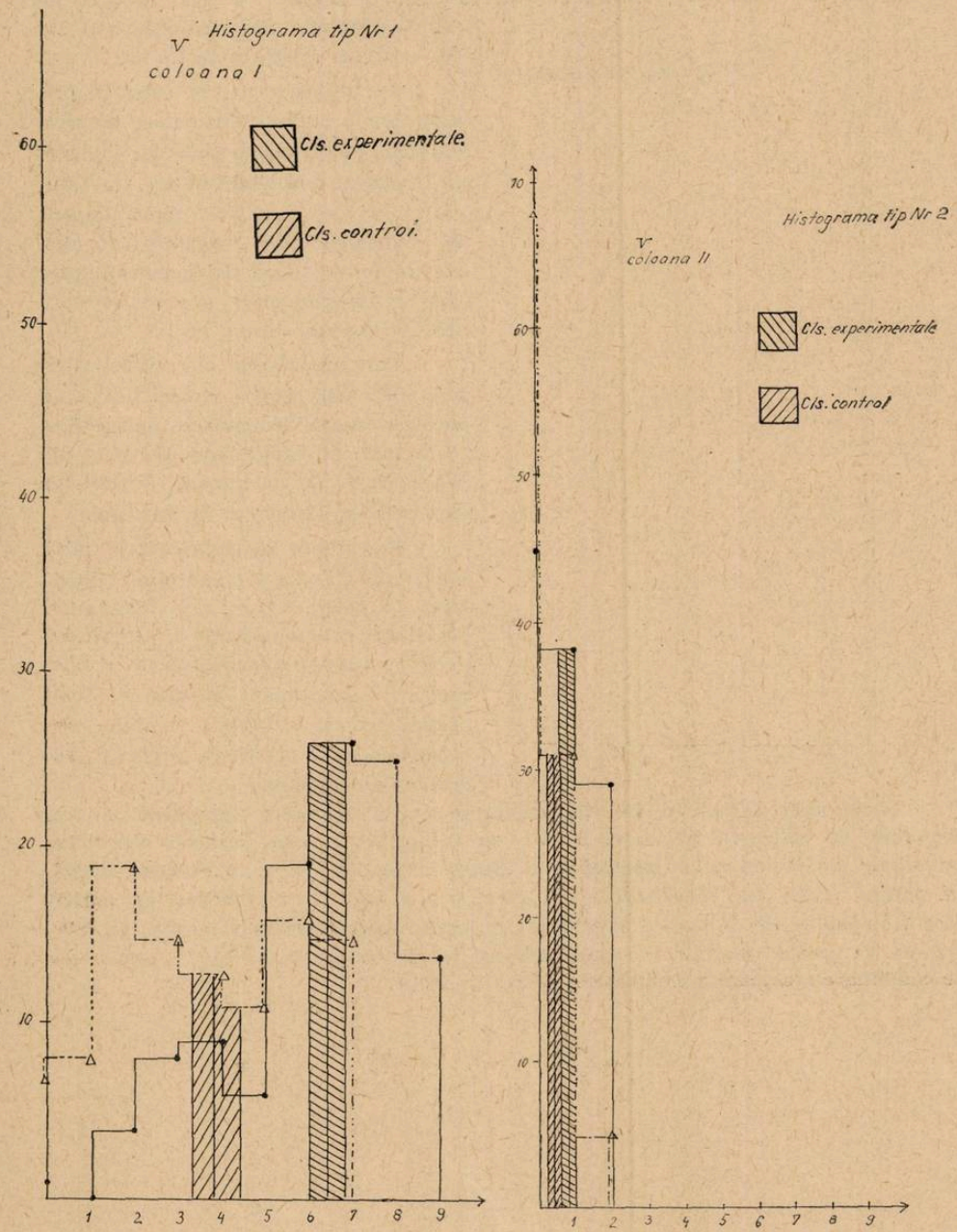
1. — formării noțiunilor și elementelor de bază (noțiunea de planetă, stea, fazele erupției unui vulcan, structura unui aparat vulcanic, diferitele fenomene carstice) ;
2. — capacității de a explica fenomenele geografice la care se referă programa (formarea unui munte vulcanic, apariția fenomenelor carstice, explicarea apariției stalactitelor și stalagmitelor ; conștientizarea forței modelatoare deținute de elementele naturii, a interacțiunii lor permanente) ;
3. — capacității de a realiza anumite corelații pe baza combinării creatoare a elementelor oferite de lecție (de ce erup materialele vulcanice într-o anumită ordine, de ce este soarele dătător de lumină și căldură) ;
4. — capacității de a descrie și recunoaște după o anumită perioadă fenomenele geografice în diversitatea aspectelor lor (descrierea erupției unui vulcan, a interiorului unei peșteri).

Am considerat că efectuarea unei comparații între clasele experimentale și cele de control nu numai în ceea ce privește eficiența generală a emisiunilor, ci eficiența socotită pe categorii de achiziții va permite să apreciem cu o anumită finețe discriminativă influența emisiunilor și pe această bază să oferim sugestii directe atît pentru îmbunătățirea structurării mesajelor vizuale sau sonore ale emisiunilor cît și pentru precizarea direcțiilor principale spre care trebuie să se îndrepte efortul de valorificare a emisiunilor de către profesorii claselor a V-a cărora le este destinat mesajul.

Demersul nostru metodologic, modul de structurare a emisiunilor pe baza criteriilor stabilite ne permite să considerăm că emisiunile pot fi deosebit de eficiente în educarea capacității copiilor de a descrie corect fenomenele geografice (ceea ce reprezintă abc-ul geografic) pe care se pot clădi toate achizițiile geografice viitoare, dar și în educarea capacității lor de a sesiza interrelațiile existente în natură, de a explica fenomenele geografice pe baza acestor interrelații. Temele probelor și observațiile efectuate la lecții s-au referit la cele patru categorii de cunoștințe. Probele au fost aplicate în răstimp de trei săptămîni după emisiune, pentru a elimina caracterul perturbator al persistenței impresiei imediate a imaginii.

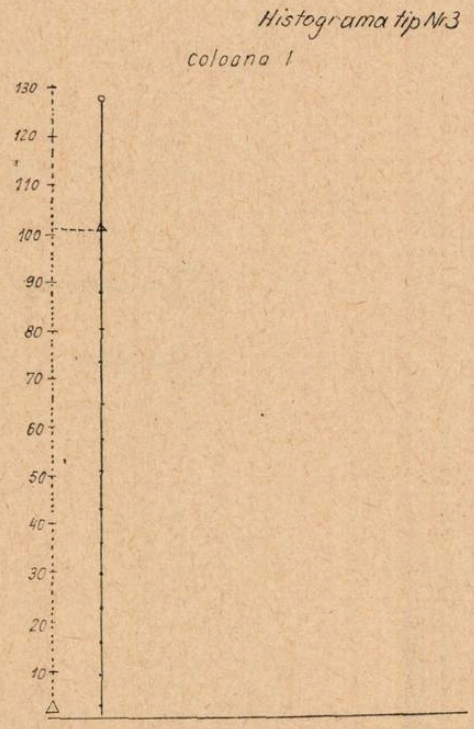
Din histogramele realizate (vezi histograma tip nr. 1) reiese că pentru probele care solicită descrierea erupției unui vulcan, descrierea interiorului unei

peșteri și în cazul probelor în care s-a solicitat explicația cauzală a fenomenelor (cum se formează un munte vulcanic, cum iau naștere fenomenele carstice, cum se formează stalactitele, stalagmitele, caracteristicile Universului) media la clasele experimentale este mai mare decît la cele de control. Mai mult încă media de la clasele experimentale minus 3σ este mai mare decît media de la clasele de



control plus 3σ, ceea ce denotă, conform datelor statistice, o veridicitate a diferenței de 96,5%. Adică : (M e — 3 σe) > (M e ≠ 3 σe).

În cazul probelor ce solicită recombinarea în mod creator a elementelor oferite în lecție (De ce erup materialele vulcanice într-o anumită ordine ? ; De ce este soarele dătător de lumină și căldură ?), media de la clasa experimentală — 3 σ nu este mai mare decît media de la clasa de control + 3 σ, ceea ce nu indică prezența unei distincții nete între rezultate (histograma tip nr. 2).



În același sens, în ceea ce privește unele noțiuni elementare (Soarele ca stea, Pămîntul ca planetă, vulcanii ca fenomene înspăimîntătoare ale naturii) ce privesc includerea unor elemente geografice într-o categorie sau alta, achizițiile nu diferă, de asemenea, între clasele experimentale și cele de control (histograma tip nr. 3).

Deci, emisiunile au influențat în mod deosebit asupra capacității de a explica cauzal fenomenele geografice, de a înțelege coordonate esențiale ale lumii care ne înconjoară (infinitatea Universului, Universul în mișcare).

Emisiunile au contribuit în mică măsură la fixarea unor noțiuni elementare, de bază, deoarece nu prezentau dificultăți care să solicite un alt mijloc decît cuvîntul profesorului. De asemenea, nu s-a stimulat în mod deosebit capacitatea copiilor de a combina creator elementele oferite în lecție de profesor și de emisiune.

Rezultatele demonstrează că emisiunile ca și metodica integrării lor au contribuit la ridicarea eficienței lecției, au influențat asupra reținerii aspectelor principale ale fenomenelor geografice și asupra capacității de a le înțelege cauzal. În același timp, ele sugerează necesitatea găsirii unor noi procedee de activizare a elevilor, de integrare creatoare în lecție, astfel încît emisiunile de televiziune să poată stimula în egală măsură și creativitatea elevilor, capacitatea de combinare creatoare a elementelor oferite în lecție.

Utilizarea unor instalații tehnice auxiliare în realizarea lecțiilor de chimie

Prof. RODICA NICOLAICIUC,
Liceul „I. Neculce", București

Folosirea pe scară largă a diverselor auxiliare tehnice în activitatea școlară deschide, după părerea unor pedagogi cu renume, una dintre cele mai importante etape ale evoluției fenomenului educațional. Pentru a înțelege în mod corect locul și importanța utilizării acestor auxiliare tehnice trebuie să știm foarte exact cum contribuie ele la creșterea randamentului muncii școlare, adică să cunoaștem ce pot ele oferi față de alte mijloace și materiale didactice tradiționale. Este necesar, deci, să fim perfect conștienți de virtuțile și avantajele fiecărui dispozitiv modern, dar și de dezavantajele și limitele pe care le presupune, pentru a nu-i pretinde nici mai mult nici mai puțin decît ar putea el să ofere în mod real.

Voi prezenta în cele ce urmează încercări de utilizare a cîtorva mijloace tehnice moderne (Verfixul, retroproiectorul, filmul etc.) în unele lecții de chimie prin care am urmărit în mod special formarea unor deprinderi de muncă intelectuală independentă și de investigații teoretice. Spre deosebire de lecțiile obișnuite de chimie care se desfășoară în laborator, acestea s-au desfășurat într-o sală specială unde este instalat aparatul Verfix.

Instalația Verfix este un dispozitiv care permite și realizarea unei conexiuni inverse — elev-profesor, dă posibilitatea profesorului să fie în legătură — în același timp — cu toți elevii clasei. Pe pupitrul fiecărui elev sînt montate cîte 16 butoane prin apăsarea cărora se aprind — corespunzător — becuri la tabloul de comandă de pe masa profesorului.

Pupitrul de comandă centralizează legăturile electrice cu mesele elevilor, fiecărui loc de muncă corespunzîndu-i cîte 16 becuri.

Numele elevului	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
. . . . .	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
. . . . .	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
. . . . .	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

Dispozitivul are posibilitatea de a stoca informațiile primite din bănci, în vederea discutării și validării soluțiilor și, de asemenea, poate fi „blocat", așa încît după expirarea timpului de gîndire să nu mai accepte răspunsuri.

Fiecare bancă este transformată în 2 semi-cabine, ceea ce micșorează posibilitățile de influențare reciprocă a elevilor. Fiind conștientă că totuși — nici în acest mod — elevul nu iese complet din sfera de influențare a vecinilor de bancă utilizez Verfixul în vederea antrenării întregului colectiv în activitatea de învățare. Fiecare elev este conștient că profesorul așteaptă un răspuns *de la el* și se străduiește în acest scop.

Am utilizat Verfixul alături de alte dispozitive moderne (retroproiector, film, diafilm) în diverse lecții, dintre care iată cîteva :

În ora cînd am discutat despre „Obținerea industrială a H_2SO_4" — la anul II — am început prin stabilirea a 3 etape ale procesului tehnologic.

1. Obținerea SO_2
2. Oxidarea SO_2 la SO_3
3. Absorbția SO_3 cu formare de H_2SO_4.

Jalonînd astfel discuția, am direcționat atenția și gîndirea elevilor care și-au dat seama că sînt obligați să-și reamintească modul de obținere și proprietățile oxizilor S. Folosind retroproiectorul am propus apoi clasei un număr de 14 compuși ai S, din care elevii trebuiau să selecteze combinațiile de care dispune țara noastră și care s-ar putea utiliza rentabil în obținerea SO_2.

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
ZnS	Na_2SO_3	CaS	Na_2SO_4	Na_2S	CaS	H_2S

[8]	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]	[14]
$FeSO_4$	$CaSO_4$	$MgSO_4$	PbS	K_2SO_3	S	FeS_2

Pentru a direcționa și mai mult gîndirea elevilor le-am cerut să indice acelea dintre substanțe care pot conduce la SO_2 prin procese de :

a) oxidare

b) reducere.

În vederea centralizării răspunsurilor am utilizat instalația Verfix, cerînd elevilor să indice pe rînd — prin apăsare pe butonul corespunzînd numărului soluției alese — compușii compatibili cu cele 2 proprietăți. Faptul că cei mai mulți — dar nu toți — au indicat posibilitatea obținerii SO_2 prin prăjirea oxidativă a ZnS, a PbS, a FeS_2 sau prin arderea S (soluțiile 1, 11, 13, 14) a dovedit că nu ar fi inutil să se reia — pe tablă — măcar procesul redox de la oxidarea piritei. Discutînd — în continuare — despre posibilitatea obținerii SO_2 pe seama unui proces de reducere s-a indicat soluția (9), corespunzînd materiei prime utilizate în procedeul Gh. Spacu.

Elevii sînt solicitați să răspundă, în continuare, cum s-ar putea realiza transformarea SO_2 în SO_3. Se propun :

— fenomene însoțite de schimbarea numărului de oxidare

[1]	[2]
oxidare	reducere

— procese fără schimb a numărului de oxidare

[3]	[4]
dizolvare în apă	neutralizare

Și de data aceasta au fost cîțiva elevi care au indicat — în mod greșit — soluția (3), avertizînd profesorul că este necesară reactualizarea cunoștințelor despre SO_3. Discutînd despre condițiile în care se produce reacția, s-au prezentat — de către profesor — diversele procedee industriale folosite la oxidarea SO_2. Aflînd că în „procedeul de contact" se utilizează catalizatori, elevii sînt puși în situația să-și amintească despre acțiunea catalizatorilor, prepararea lor, otrăvirea reversi-

bilă și ireversibilă a catalizatorilor etc. A apărut atunci logică întrebarea dacă *este* sau *nu* necesară vreo operație intermediară între obținerea SO_2 și oxidarea lui, iar elevii au putut propune — cu ușurință — metode pentru reținerea impurităților mecanice și chimice.

Discutînd posibilitățile de realizare practică a transformării SO_3 în H_2SO_4, am utilizat din nou retroproiectorul pentru a propune elevilor un număr mare de cazuri dintre care mai multe posibile, dar nu în aceeași măsură, și altele imposibile. Le-am cerut să aleagă una dintre soluțiile următoare în vederea dizolvării SO_3 în :

1	2	3	4	5	6
apă rece	apă caldă	vapori de apă	H_2SO_4 98%	H_2SO_4 28%	H_2SO_4 65%

Procesul de gîndire și selectare s-a desfășurat în două etape, care au fost urmărite și cu ajutorul Verfixului : a) înlăturarea situațiilor incompatibile cu proprietățile H_2SO_4 (soluțiile 2, 3) ; b) alegerea cazului celui mai indicat (din punctul de vedere al rentabilității) dintre toate soluțiile posibile teoretic.

Instalația mi-a permis depistarea rapidă a 3 categorii de elevi :

— unii care erau complet nepregătiți (au ales cazul 2 sau 3) ;

— alții, care cunoșteau problemele numai într-o oarecare măsură, au dat răspunsuri posibile (1, 5), dar de randament mic ;

— în a 3-a categorie au fost cuprinși cei care au dat soluția corectă.

Nici un alt procedeu didactic nu mi-ar fi permis înregistrarea, cu o rapiditate atît de mare, a realităților din clasă. Am folosit informațiile obținute pentru a ști *pe cine* și *cum* să ajut la înțelegerea și completarea cunoștințelor.

La anul IV la lecția despre „Amine" după ce s-au discutat metodele de obținere ale acestor compuși li s-au propus elevilor spre rezolvare cîteva exerciții, ca de exemplu :

„Utilizînd C_3H_6, C_2H_6, HI și NH_3 să se obțină izopropildietilamina. Mai sînt necesare și alte substanțe în această sinteză ?"

După cîteva minute de lucru, li s-a cerut să răspundă — prin Verfix — dacă :

1	2	3	4	5
Nu sînt necesare alte substanțe	Sînt necesare și alte substanțe auxiliare			
	HNO_3	Fe+HCl	I_2	alte substanțe

Soluția (1) vizează o eroare frecventă : halogenarea alcanilor cu hidracizi.

Soluțiile (2) și (3) nu se pot da separat, căci indică obținerea intermediară a unor nitroderivați și reducerea lor cu hidrogen atomic. Apreciind elevii ce au ales simultan căile (2) și (3) le-am demonstrat că totuși succesiunea de reacții propusă este nerentabilă. Indicarea de către unii elevi a celor două cazuri (2 și 3) separat unul de altul mi-a dat posibilitatea să depistez rapid pe cei care au dat răspunsuri hazardate, lipsite de fundament rațional. Soluția (4) era cea corectă.

Discutînd în continuare proprietățile chimice ale aminelor am cerut elevilor :

— stabilirea experimentală (semi-micrometric) a caracterului chimic pe seama substanțelor puse la dispoziție în acest scop ;

— indicarea particularităților structurale care imprimă acest caracter.

Pentru această din urmă problemă le-am cerut să indice — prin intermediul Verfixului — *cine* determină caracterul bazic constatat prin probele practice anterioare :

1	2	3	4	5
prezența		afinitatea pentru		dubletul neparticipant de $\bar{e}$
N	H	e^-	H^+	

Și în acest caz, numai cuplarea rațională a soluțiilor 1, 4, 5 mi-a indicat cunoașterea corectă a teoriilor moderne despre acizi și baze. (Aminele au caracter bazic pentru că conțin N care pe seama dubletului neparticipant prezintă afinitate pentru H^+)

Le-am prezentat în continuare, constatarea experimentală că aminele alifatice au o bazicitate mult mai mare decît a NH_3, pe cînd cele aromatice o au mult mai mică decît el. Am cerut explicații pentru acest fenomen, iar soluțiile propuse — cu ajutorul retroproiectorului — țin seama de tendința elevilor de a

1	2	3
prezența grupei NH_2	prezența dubletului neparticipant	alte cauze

căuta explicațiile de comportament chimic doar în existența unor grupe funcționale și mai puțin în interacțiunile ce apar între acestea și restul moleculei. Deci, indicarea soluției corecte, mascată sub forma „alte cauze" nu s-a putut realiza decît pe seama unei investigații serioase. Avînd în vedere că rezultatele corecte sînt validate numai după discuția cu întreaga clasă, Verfixul a obligat pe toți elevii să gîndească și să nu accepte „de-a gata" realitățile enunțate de profesor. O confirmare imediată a temeiniciei cunoștințelor am avut-o discutînd despre caracterul chimic al aminelor acilate, pentru care elevii au prevăzut — în proporție de 100% — scăderea caracterului bazic.

Am realizat lecții de chimie și pe seama împletirii utilizării Verfixului cu proiecția cinematografică. Iată cum am procedat la lecția despre „Hidroxizii metalelor alcaline" la anul III. S-au derulat cîteva secvențe din filmul „Sarea" cuprinzînd starea naturală a Na. Imaginile de pe ecran au fost însoțite de comentariul unui elev care a fost solicitat să citeze și alți compuși naturali ai metalelor alcaline. După ce s-a încheiat verificarea lecției anterioare — utilizînd în același mod și alte secvențe din film — s-au prezentat hidroxizii metalelor alcaline. Am solicitat pe elevi să gîndească la posibilitățile de obținere industrială a sodei caustice. Răspunsurile au fost centralizate prin Verfix, pe seama următoarelor posibilități :

1	2	3	4	5	6
reacția NaCl cu KOH	electroliza NaCl în		dizolvarea în apă a		
	topitură	soluție	Na_2O	Na_2O_2	Na

S-au derulat apoi secvențele din film care cuprindeau tocmai răspunsul cerut și anume obținerea industrială a NaOH prin electroliza soluției de NaCl, utilizînd procedeul cu diafragmă și pe cel cu catod de Hg.

Faptul că s-au folosit mai multe auxiliare tehnice (retroproiectorul pentru prezentarea soluțiilor, Verfixul și filmul) a ușurat concentrarea atenției elevilor de-a lungul întregii lecții și a oferit posibilități inedite de verificare. Chiar și pentru elevii cu unele goluri în pregătire, ora a fost productivă căci au fost obligați să-și accelereze ritmul de gîndire, iar imaginile de pe ecran au asigurat stabilirea unor legături logice mai durabile.

De maximă rentabilitate se dovedește Verfixul în orele de exerciții și probleme cînd scopul lecției este fixarea unor noțiuni și obținerea deprinderilor de muncă intelectuală independentă.

Atunci cînd se fac exerciții cu privire la fenomenele redox se poate cere doar indicarea — prin apăsare pe butonul corespunzînd cifrei respective — coeficientului ce-l capătă unul dintre reactanți sau a numărului de electroni transferați de la un element la altul de-a lungul procesului.

La începutul studiului chimiei organice, pentru a clarifica și fixa noțiunile de *substanțe izomere*, *termeni omologi*, *determinarea formulelor moleculare* etc., se pot propune spre rezolvare exerciții de tipul : Prin combustia a 8,6 g dintr-un alcan se obțin 13,44 l CO_2. Densitatea vaporilor acestei substanțe în raport cu aerul este 2,99. Se cere :

1. Determinarea formulei moleculare

2. Scrierea formulelor structurale a 5 izomeri corespunzînd acestei compoziții.

Am comunicat elevilor că pentru a răspunde la primul punct al problemei nu au la dispoziție decît 2 minute. I-am obligat astfel să urmeze o cale rapidă de rezolvare :

— determinarea masei moleculare :

$$M = 28{,}9 \times d = 28{,}9 \times 2{,}99 = 86$$

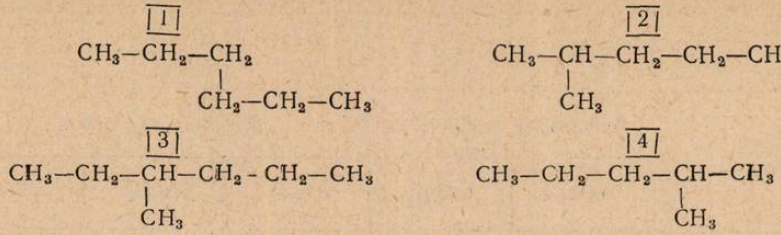
— determinarea substanței analizate știind că este un alcan :

$$C_n H_{2n+2}$$

$$12n + 2n + 2 = 86 \qquad n = 6 \rightarrow \boxed{C_6 H_{14}}$$

Selectarea din enunțul problemei doar a unor date și apoi rezolvarea rapidă au cerut o concentrare maximă, fiecare elev știind că răspunsul său va apare pe panoul de comandă al profesorului.

După epuizarea timpului de gîndire afectat întrebării a 2-a, am cerut elevilor să confrunte structurile propuse de ei (pe caiete) cu următoarele formulări prezentate cu retroproiectorul :



Faptul că cei mai mulți au observat imediat că soluția (1) corespunde hexanului normal, că formulele (2) și (4) reprezintă aceeași substanță, iar (3) pe un omolog superior al hexanului, a dovedit o bună fixare a acestor chestiuni elementare dar de mare valoare pentru studiul în continuare.

În cazul rezolvării de probleme numerice am oferit drept soluții la Verfix și valori corespunzînd unor greșeli tipice : calcul incomplet (nu se ține seama de puritatea reactanților sau de randamentul reacției, specificate în enunț), erori în stabilirea relațiilor stoechiometrice (elevii se grăbesc să treacă la calculul cantitativ înainte de-a verifica ecuația chimică), erori de raționament etc. În acest fel depistez mai ușor lacunele din cunoștințele elevilor și știu cum să lucrez cu ei în continuare.

După utilizarea Verfixului de-a lungul unui an școlar, am desprins următoarele *concluzii parțiale :*

— Se poate folosi în predarea chimiei în orice tip de lecție și în orice moment al unei ore, dar

— întrucît — în mod obișnuit — comunicarea noilor cunoștințe de chimie se realizează în laborator, unde elevii iau contact nemijlocit cu substanțele de studiat, mi se pare mai nimerită folosirea lui pentru obținerea unor deprinderi de muncă intelectuală independentă sau pentru unele investigații teoretice.

— Faptul că toți elevii sînt obligați nu numai să răspundă la solicitările profesorilor, ci să fie și rapizi în gîndire, operativi în rezolvare, prompți în răspunsuri oferă mai multe posibilități de dezvoltare a intelectului copiilor decît oricare din auxiliarele tehnice utilizate pînă în prezent.

La fel ca și celelalte auxiliare tehnice, Verfixul posedă propriile sale resurse instructive și educative, alături de unele limite și poate să devină util numai dacă este întrebuințat în deplină cunoștință de cauză. Întrucît limitele își fac apariția în special la utilizarea nerațională sau abuzivă, nu sînt recomandabile lecțiile bazate exclusiv pe folosirea Verfixului.

De fapt, nici nu se pot da rețete de utilizare a vreunui mijloc didactic și, de la bun început, vom fi nevoiți să recunoaștem că eficiența noilor tehnici din învățămînt este condiționată nu numai de calitatea lor intrinsecă, ci de metodica utilizării lor. Acțiunea unui asemenea auxiliar tehnic devine eficace numai dacă se asociază unui efort pedagogic creator al profesorului.

O altă concluzie desprinsă din utilizarea acestor instalații moderne o constituie faptul că au un rol complementar folosindu-se alături de alte metode — tradiționale sau moderne — de activizare a gîndirii.

De asemenea, nu poate fi vorba de a înlocui cu ajutorul acestor dispozitive efortul propriu de muncă intelectuală — de învățare — din partea elevului și nici pe acela de predare al profesorului. Acesta rămîne persoana cea mai importantă și cu rol cheie în procesul de formare al omului contemporan, mijloacele amintite avînd darul să ușureze misiunea profesorului atît timp cît sînt utilizate cu pricepere.

Valorificarea instalației „Verfix" în predarea logicii

STELIANA FUMĂREL,
cercetător științific la
Institutul de cercetări pedagogice

Realizată în anul 1967, instalația Verfix a făcut obiectul mai multor comentarii, analize și publicații [1], fapt pentru care nu ne vom mai opri pe larg asupra caracteristicilor sale tehnice, încercînd să prezentăm sumar numai cîteva aspecte de ordin psihologic și pedagogic pe care le impune folosirea acesteia, ilustrîndu-le prin aplicarea ei în predarea logicii.

Utilizarea instalației pune o serie de probleme care pretind o abordare complexă din perspectivă *psihologică, pedagogică și ergonomică*, în vederea determinării modalităților optime de integrare a sa în activitatea școlară.

Element nou în activitatea școlară, instalația creează o situație psihologică și pedagogică nouă, al cărei specific apare în urma unei analize complete a factorilor care intervin și a relațiilor pe care aceștia le determină. Adoptînd în conducerea analizei perspectiva oferită de teoria comunicării, am considerat lecția ca un proces de comunicare și am comparat, în termeni de comunicare, situația pedagogică tradițională și noua situație pedagogică creată prin introducerea instalației în lecție.

Comunicarea profesor-elevi se încadrează în tipul de comunicare individ-grup. În lecția în care se utilizează instalația, comunicarea constă într-un dialog stabilit pe bază de întrebări și răspunsuri. Deosebirea față de situația tradițională o dă coordonata de timp. În situația tradițională, profesorul adresează întrebarea întregii clase de elevi, care o recepționează în același timp, dar care transmit răspunsul succesiv, fără să se ajungă vreodată ca toți elevii unei clase să dea cîte un răspuns la fiecare întrebare. Instalația Verfix permite profesorului să recepționeze răspunsul tuturor elevilor în aproximativ același timp (ținînd seama de particularitățile individuale ale elevilor care determină intervalul de timp în care fiecare transmite răspunsul său, în cadrul unei durate considerată optimă pe care o stabilește profesorul).

O *primă concluzie* ar fi că instalația contribuie la reducerea timpului de verificare a tuturor elevilor și ca urmare la creșterea numărului de verificări ale cunoștințelor fiecărui elev, profesorul avînd posibilitatea să cunoască mult mai bine dezvoltarea și particularitățile fiecăruia dintre elevii săi. Această concluzie privește latura *cantitativă* a analizei.

Din punct de vedere *calitativ* interesează posibilitățile oferite profesorului de a cunoaște modul în care elevii au înțeles noțiunile predate, le-au integrat în sisteme de cunoștințe și mai cu seamă măsura în care aceste cunoștințe au devenit operaționale. Instalația Verfix amplifică aceste posibilități în raport cu situația tradițională? Analiza *codului* în care se realizează comunicarea și a conținutului său poate constitui un răspuns teoretic la această întrebare.

---

[1] Vezi de exemplu : C. Preda, ing. L. Selmereanu, *Considerații cu privire la eficacitatea utilizării în procesul de învățămînt a instalației Verfix*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1968, p. 85—93.

Profesorul adresează întregii clase de elevi o întrebare formulată în *cod verbal*, utilizînd fie ambele forme de limbaj, oral și scris, fie numai limbajul scris. Elevii transmit răspunsul într-un cod artificial, creat în funcție de caracteristicile tehnice ale instalației, cod care este constituit în medie din 15 semne alese din șirul natural al numerelor sau din literele alfabetului. Fiecărui semn i se acordă o semnificație valabilă numai pentru clasa respectivă de elevi. Semnificația fiecărui semn poate fi variabilă de la o lecție la alta, sau se poate păstra, pentru unele semne, în toată perioada de lucru cu instalația.

Posibilitățile de formulare a răspunsului de către elev sînt restrînse, dat fiind numărul mic de semne cu care trebuie să opereze și imposibilitatea combinării lor. De aici apar restricții privind cerințele formulate de către profesor prin întrebarea sa.

În genere, *întrebările* determină elevul să opereze o alegere într-un număr finit de elemente date, cerîndu-i : 1) să aleagă răspunsul corect dintr-un număr finit de variante de răspuns, 2) să rezolve o problemă și să indice soluția găsită prin raportare la un număr de soluții posibile care le-au fost date, 3) să recunoască forma corectă sau incorectă fie a rezolvării unei probleme, fie a unei reprezentări grafice sau a unei soluții date unei situații problematice etc. Fiecare dintre aceste grupe de întrebări determină condiții diferite pentru activitatea mentală a elevului și furnizează profesorului informații cu grade diferite de precizie privind cunoștințele elevului și modul în care acesta operează cu ele. În orice caz, elevul desfășoară o activitate independentă și comunică profesorului rezultatul final sau pe etape. Cum poate verifica profesorul dacă elevii și-au însușit corect noțiunile predate și gradul de operaționalizare a lor ?

Analiza modalității de realizare a *conexiunii inverse* relevă două aspecte esențiale. Atît profesorul, cît și elevul trebuie să cunoască rezultatul acțiunilor lor. Conexiunea inversă în raport cu *profesorul* constă în urmărirea efectului pe care metodele și procedeele alese pentru predare îl determină în comportamentul elevului, raportarea lui la efectul anticipat prin alegerea metodei și reglarea activității în funcție de rezultatele obținute. Selectînd din totalitatea răspunsurilor primite pe cele incorecte și raportînd numărul lor la numărul răspunsurilor corecte, profesorul obține informații cu privire la gradul de însușire a materialului predat de către întreaga clasă de elevi. Ca urmare, el va decide asupra modalităților de acționare în condițiile cunoașterii atît a nivelului fiecărui elev, cît și al clasei în ansamblu.

Răspunsurile incorecte sînt un indiciu că elevul întîmpină dificultăți în rezolvarea problemei. Care sînt aceste dificultăți, profesorul le poate afla numai prin discuția cu elevul, cerîndu-i să expună modul în care a rezolvat problema. O *a doua concluzie* este că instalația pune în evidență elevii care întîmpină dificultăți în însușirea cunoștințelor și furnizează astfel informații asupra nivelului clasei.

În ceea ce privește *elevul*, conexiunea inversă constă în verificarea activității sale mentale în raport cu o confirmare din afară a rezultatului.

Din punct de vedere pedagogic interesează posibilitățile de integrare a instalației în economia lecției. Dacă păstrăm distincția între cele două activități esențiale desfășurate în cadrul lecției, de verificare și de predare a cunoștințelor, putem obține o serie de variante posibile de integrare a instalației, prin raportarea la situația tradițională (înțelegînd în acest caz prin „tradițional" desfășurarea lecției fără utilizarea altor mijloace de învățămînt).

Obținem astfel următoarele variante:

Predare	tradițional	VERFIX	VERFIX	tradițional
Verificare	VERFIX	tradițional	VERFIX	tradițional
	I	II	III	IV

Fiecare dintre primele trei variante poate fi comparată din punct de vedere al eficienței cu situația tradițională, constituind astfel obiectul unei cercetări.

Am ales pentru cercetarea de față varianta de predare cu ajutorul instalației și de verificare prin probe scrise pe care am comparat-o cu situația tradițională. Cercetarea efectuată la lecțiile de logică își propune să obțină concluzii privind posibilitățile și limitele de folosire a instalației, raportate la specificul obiectului de învățământ și să indice o linie metodologică de cercetare a eficienței instalației. Acestea se evidențiază în cercetarea eficienței ei în raport cu complexul de factori care interacționează în situația pedagogică nou creată. Am structurat cercetarea în funcție de acești factori și de modul specific de interacțiune a lor.

1. *Obiectul de învățământ:* Specificul său; aportul său la realizarea obiectivelor generale ale procesului de învățământ; locul său în ansamblul procesului de învățământ; posibilități de codificare. După cum se știe, logica se predă la anul al IV-lea al liceului de cultură generală, în ultimul trimestru al anului școlar „beneficiind" de o singură oră pe săptămînă. Avînd în vedere importanța acestei discipline considerăm că ar fi necesară acordarea unui loc central în procesul de învățământ, dacă avem în vedere faptul că cunoștințele de logică constituie un cadru conceptual cu valoare maximă de generalitate, care oferă condiția însușirii conștiente a noțiunilor predate la alte discipline de învățământ și a sistematizării lor.

2. *Obiectivele urmărite* în procesul de învățământ: informarea și mai ales formarea elevului, înțelese ca o unitate dialectică, cărora li se subordonează obiectivele proprii fiecărei discipline de învățământ. Obiectivele specifice predării logicii vizează însușirea corectă a noțiunilor, formarea capacități elevilor de a utiliza noțiunile de logică în situații problematice și de a opera cu cunoștințele de logică în alte domenii ale cunoașterii.

3. *Profesorul:* pregătirea de specialitate și experiența sa pedagogică. În plus instalația pretinde profesorului o anumită mobilitate psihică pentru a realiza într-un timp optim o selecție a semnalelor luminoase care apar pe panou în funcție de semnificația lor, precum și o spontaneitate care să-i permită adoptarea celei mai adecvate forme de activitate cu clasa.

4. *Elevul:* nivelul de dezvoltare psiho-fiziologică, particularitățile proceselor cognitive, afectiv-volitionale, deprinderile intelectuale. Instalația impune o schimbare a stilului de lucru obișnuit al elevului și determină apariția unor particularități de adaptare la un stil nou.

5. *Procedeele* de utilizare a instalației raportate la ansamblul metodelor și mijloacelor de învățământ. Instalației i se pot asocia alte mijloace de învățământ (retroproiector, aspectomat, aparat de proiecție cinematografică etc.) care să-i amplifice valențele tehnice și pedagogice.

6. *Încadrarea lecțiilor desfășurate cu instalația* VERFIX în ansamblul condițiilor oferite de activitatea școlară; numărul de ore de curs la care aceeași clasă de elevi lucrează cu instalația în aceeași zi; influența activității desfășurate cu

instalația asupra randamentului școlar al elevilor la următoarele ore de curs din aceeași zi.

Cercetarea * efectuată la lecțiile de logică a avut ca obiect urmărirea funcționalității instalației în procesul de predare a noilor cunoștințe. În acest caz instalația își păstrează funcția de verificare, obiectul verificării fiind de această dată gradul de înțelegere a noilor cunoștințe de către elevi pe măsura predării lor. Răspunsurile elevilor semnalează profesorului necesitatea de a reveni asupra unor noțiuni cu noi explicații, de a spori numărul exercițiilor care cer elevului să opereze cu noțiunea respectivă etc.

Programul lecțiilor a fost conceput pornind de la considerația că dezvoltarea intelectuală a elevilor anului al IV-lea, al liceului de cultură generală, permite să se acorde pondere crescută căii deductive în desfășurarea procesului de predare. Conținutul lecției a fost organizat pe trei coordonate : prezentarea inventarului de noțiuni care urmau să fie predate în lecția respectivă, definirea fiecărei noțiuni, prezentarea de probleme pentru fiecare noțiune în rezolvarea cărora elevul trebuia să aplice definiția. Pentru alcătuirea problemelor a fost utilizat un corpus restrîns de noțiuni alese din chimie (cunoscute de către elevi) care rămîne constant în toate lecțiile. (Am presupus că operarea cu aceleași noțiuni aparținînd altei discipline va releva elevilor importanța însușirii noțiunilor de logică pentru organizarea cunoștințelor dobîndite la alte obiecte de studiu).

Fiecare elev primește la începutul fiecărei lecții lista noțiunilor care vor fi predate (în dreptul fiecăreia găsindu-se semnul care o va reprezenta în răspunsurile elevilor) și un caiet care cuprinde noțiunea, definiția ei și problemele pe care va trebui să le rezolve. Profesorul trece la explicarea fiecărei noțiuni noi numai după ce în urma răspunsurilor primite de la elevi a anunțat răspunsul corect și a analizat modul de rezolvare a problemei discutînd, în primul rînd, cu elevii care nu au obținut rezultatul corect. Dacă numărul acestor elevi este mare, profesorul revine asupra noțiunii cu explicații și probleme noi. Probele aplicate au constat în întrebări care vizau însușirea corectă și gradul de operaționalizare a noțiunilor de logică.

Rezultatele obținute relevă, în ceea ce privește însușirea corectă a noțiunilor, o diferență mare în favoarea claselor experimentale pentru primele lecții. (De exemplu, răspunsurile corecte date la clasele experimentale sînt de 80% față de 45% ; 80% față de 28% ; 80% față de 23% ; 89% față de 24%.) La probele aplicate în ultimele lecții această diferență tinde să dispară.

Probele aplicate pentru verificarea capacității elevilor de a opera cu noțiunile predate relevă o superioritate a claselor experimentale numai în rezolvarea problemelor prezentate în prima lecție cu instalația. Diferența inițială dintre clasele experimentale și clasele martor o punem pe seama interesului pe care îl trezește utilizarea la lecție a unui mijloc nou, interes care scade pe parcursul experimentului.

Din analiza protocoalelor rezultă că în primele lecții elevii reușesc să-și concentreze atenția asupra sarcinii și să rezolve problemele în timpul acordat. Către sfîrșitul experimentului se constată că elevii nu fac eforturi să-și mențină atenția concentrată asupra activității cu instalația, manevrarea greșită a butoanelor și comunicările în limbaj verbal manifestîndu-se din ce în ce mai des. Legăm

* Cercetarea s-a desfășurat la Liceul „I. Neculce" din București și s-a bucurat de sprijinul profesorului N. Voinschi, căruia îi aducem mulțumiri.

lipsa de interes manifestată după primele lecții de motivația specifică elevilor anului al IV-lea al liceului. Pentru cei mai mulți dintre ei scopul activității școlare îl constituie pregătirea pentru examenul de bacalaureat și de admitere în facultate. „Cenușăreasă" printre celelalte obiecte de învățămînt, logica nu intră în sfera intereselor elevilor, atît de aproape de absolvirea liceului.

Cercetarea efectuată permite formularea a două concluzii cu valoare metodologică :

1. utilizarea instalației Verfix (ca de altfel a oricărui mijloc de învățămînt) în școală presupune considerarea tuturor factorilor care intervin în situația pedagogică și a căror interacțiune determină gradul de eficiență ;

2. instalația nu este eficientă în sine, ci în funcție de condițiile concrete în care este utilizată, revenind profesorului rolul esențial de a găsi variantele optime de integrare în activitatea școlară.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale în lecțiile de dezvoltarea vorbirii la clasa I

LIVIA BOGDĂNESCU,
OLGA OPREA

Înlocuirea limbajului spontan, însușit de copil în mediul de viață, cu limbajul literar, conferă activităților de dezvoltarea vorbirii în clasa I un rol normativ și totodată de valorificare a tuturor activităților care concură la elaborarea sistemului de comunicare verbală a copiilor, în acest prim stadiu școlar.

Condițiile socio-educative neomogene, în care s-a produs dezvoltarea individuală a copiilor pînă la 6 ani fac ca zestrea verbală a școlarilor din clasa I să aibă un pronunțat caracter eterogen, atît sub aspectul cantității achizițiilor lingvistice, și în primul rînd al vocabularului, cît și în ceea ce privește aspectul calitativ al structurilor vorbirii.

Cea mai mare parte dintre limitele dezvoltării limbajului la 6 ani își au însă izvorul în caracteristicile dezvoltării stadiale în ansamblu. La 6 ani vocabularul copiilor este încă tributar acțiunilor[1]; ei sînt în faza de conștientizare a limbajului, de înțelegere a semnificației cuvintelor. Vorbirea nu exprimă încă în acest stadiu cunoștințe propriu-zise, nu realizează structuri logice, coerente. Caracterul sincretic al gîndirii se răsfrînge și asupra limbajului.

Paralel cu delimitarea obiectivelor pedagogice și cu stabilirea formelor activității didactice, elaborarea sistemului educației vorbirii presupune și alegerea instrumentelor, a mijloacelor care să faciliteze desfășurarea optimă a acestei complexe acțiuni pedagogice. Formele activității didactice, mijloacele și procedeele metodice sînt elemente dinamice ale procesului de învățămînt, ele pot fi completate și renovate în funcție de sporirea exigențelor cu privire la calitatea educației și de necesitatea învingerii dificultăților ce se ivesc pe parcursul acțiunii educaționale.

Cu intenția de a îmbogăți climatul pedagogic și luînd în considerație posibilitățile educative polivalente ale tehnicilor audio-vizuale am făcut cîteva încercări de valorificare a acestor mijloace didactice moderne în activitățile de dezvoltarea vorbirii la clasa I. Așa cum spunea G. Mialaret, „Mijloacele audio-vizuale joacă un rol catalizator, ele pregătesc achiziția de noi cunoștințe, favorizează dezvoltarea unor aptitudini utilizabile într-o învățare ulterioară..." [2]

Cercetări psiho-pedagogice care au analizat particularitățile percepției mesajului audio-vizual la școlarul mic (Mialaret, Zankov, Rey, Gattegno ș.a.) au stabilit că asocierea dintre cuvînt și imagine crează un climat psihic favorabil accelerării ritmului de perfecționare a funcțiilor limbajului, pot grăbi saltul de la vorbirea sincretică — legată de acțiune — la vorbirea conceptuală specifică procesului comunicării cunoștințelor și indispensabilă actului învățării.

O scurtă analiză a condițiilor realizării percepțiilor vizuale și auditive ne permite să desprindem caracteristicile și consecințele interferenței imaginii și a sunetului în procesul elaborării limbajului.

---

[1] J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Neuchatel, Delachaux et Nietsele. 1962.

[2] G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*. UNESCO, *Monographies sur l'éducation*, 1966.

Ochii percep intensitățile luminoase, clarobscurul, conuri de umbră, forme variate într-un context imagistic real și pluri-dimensional. Imaginile unor aspecte din natură proiectate pe un ecran prin tehnici speciale, deși nu întrunesc toate calitățile imaginilor reale sub aspectul raporturilor spațiale, oferă totuși suficiente posibilități de analiză multilaterală a lumii înconjurătoare. Perceperea acestor aspecte pe ecran este condiționată de capacitatea de vizualizare, de posibilitățile spectatorului (elev) de a explora conținutul imaginii și totodată de potențele sugestive, de reprezentare, pe care le conține imaginea însăși.

Spre deosebire de semnalele video care sînt percepute atunci cînd sînt urmărite voluntar, cu atenție de către spectator, sunetul se impune percepției, poate fi recepționat și atunci cînd nu a fost realizată în prealabil o mobilizare psihică specială. Sunetul are ca suport atmosfera, ambianța și mesajul său se desfășoară în timp, spre deosebire de imagine care este perceptibilă în spațiu. Mesajul vizual confirmă și concretizează explicațiile verbale. Obiectul nu furnizează informații suplimentare ci numai le confirmă pe cele verbale care se referă la caracteristicile exterioare ale obiectelor (Mialaret). Mesajul auditiv leagă noțiunile în construcții gramaticale. Înainte de 7—8 ani copiii nu înțeleg noțiunea nouă decît atunci cînd este situată într-un context, iar cînd acest context este imaginistic, el poate fi mai ușor reperat de copil.

Tehnicile audio-vizuale (disc, bandă magnetică, diapozitiv, diafilm, radio, T. V.) permit modelarea imaginii și a sunetului după necesitățile pedagogice, oferind condiții de îmbogățire și de perfecționare a gîndirii și limbajului.

Experiența utilizării mijloacelor audio-vizuale în lecții de dezvoltarea vorbirii la clasa I a scos în evidență faptul că dobîndirea unei eficiențe pedagogice reale, la nivelul unei clase de elevi, este posibilă numai dacă integrarea noilor mijloace didactice se realizează în următoarele condiții :

— toți copiii știu să vorbească sau înțeleg vorbirea măcar la nivelul unei comunicări verbale strict necesare ;

— au fost învățați să privească o imagine și să asculte un mesaj sonor sub îndrumarea învățătorului ;

— li s-au format deprinderi elementare de adaptare la mijloace variate de instruire (prin contact direct cu obiectul, prin explicațiile învățătorului, ilustrații, cărți, imagini proiectate etc.).

Întrucît trecerea bruscă la folosirea tehnicilor audio-vizuale cu întreaga clasă prezenta numeroase riscuri pedagogice (neînțelegerea suficientă a scopului, absența deprinderilor de vizualizare și audiție etc.) în activitatea noastră am procedat la o integrare sistematică, gradată a acestor mijloace în ansamblul procesului didactic. Treptat, ele au fost extinse asupra tuturor obiectivelor dezvoltării vorbirii în clasa I (exersarea organului fonator în vederea pronunțării corecte a cuvintelor, corectarea defectelor de pronunție ; dezvoltarea vocabularului ; vorbire logică, gramaticală, expresivă în propoziții și expuneri dezvoltate) *.

Primele activități frontale cu magnetofonul, pickup-ul, diapozitivul au fost consacrate exclusiv familiarizării copiilor cu mijlocul didactic. Ei au audiat cîntece și dialoguri scurte după disc sau bandă magnetică, au vizionat scene din basme cunoscute — fără un scop declarat de memorare și învățare. Activități de acest gen au fost repetate de 2—3 ori în cadrul jocurilor la libera alegere, pînă cînd am constatat că cea mai mare parte dintre elevi au căpătat deprinderi de

* Ne-am oprit îndeosebi asupra diapozitivelor, diafilmelor, discului și magnetofonului.

vizualizare (desprind obiecte și sesizează acțiuni în contextul unor imagini proiectate) și de audiție (pot să urmărească și chiar să identifice voci imprimate pe banda magnetică, să înțeleagă sensul unui text scurt sonorizat).

După aceste activități pregătitoare, care au pus în temă pe copii cu particularitățile tehnice ale mijloacelor audio-vizuale și cu specificul mesajului lor, s-a trecut la integrarea propriu-zisă a acestor tehnici în lecțiile de dezvoltarea vorbirii, fără însă ca ele să substituie, în totalitate, celelalte mijloace didactice.

Mijloacele audio-vizuale au căpătat destinații variate în realizarea obiectivelor dezvoltării vorbirii. Ele au fost utilizate atunci și acolo unde s-a considerat că pot realiza un spor de randament pedagogic față de alte mijloace didactice (jocuri didactice, expunerile învățătorului, ilustrații din cărți și reviste etc.). În aceleași condiții, noile mijloace de învățămînt au fost asimilate și în procesul predării altor discipline de învățămînt în clasa I, ca de exemplu, pentru unele teme de cunoștințe despre natură și, mai ales, pentru etapa activităților la libera alegere din programul școlar. Mesajul audio-vizual a completat conținutul, a sporit gradul de atractivitate și resursele educative ale acestor activități.

În afară de cîteva diaflime și discuri, existente în dotarea școlii, întregul material audio-vizual folosit în lecțiile de dezvoltarea vorbirii, a fost realizat de noi, în concordanță cu conținutul sarcinilor din programa școlară și ținînd seama de cîteva criterii pedagogice specifice acestui tip de material, ca de exemplu: evidențierea în imagine a caracteristicilor esențiale ale obiectului, eliminarea din cadrul imaginii a detaliilor inutile (izolarea obiectului de unele accesorii din mediul ambiant în cazul cînd destinația diapozitivului era de a face cunoscut copiilor caracteristicile esențiale ale obiectului); reproducerea unor imagini schematizate, care evidențiau mai pregnant relațiile dintre obiecte (ca în cazul regulilor de circulație etc.). Avînd în vedere aceste criterii s-au realizat diapozitive color reprezentînd obiecte precis conturate în cadru și ansambluri de obiecte, destinate exercițiilor de asociere a cuvintelor cu obiectul (pentru categoriile de obiecte inaccesibile pe calea contactului direct), precum și materiale destinate exercițiilor cu cuvinte în structuri variate de vorbire. Imaginile au fost fotografiate fie după obiecte reale, fie după ilustrații bine realizate (compozițional și tehnic), dar inutilizabile în activitățile cu întreaga clasă din cauza dimensiunilor mult reduse față de aria de vizualizare a unui spațiu școlar normal.

La alcătuirea mesajelor audio s-a urmărit să se exploateze cît mai mult posibilitățile pe care le oferă discul și banda magnetică de a transmite modele de vorbire și de a stimula participarea afectivă a copiilor la preluarea mesajului instructiv-educativ. Prin nuanțele pe care le imprimă frazei, vocea spicherului de pe bandă și disc ajută pe copil să aprofundeze sensul limbajului și îi mărește sensibilitatea auditivă.

Stimularea participării afective a copiilor la actul învățării — la orice nivel de instruire — a constituit un alt criteriu esențial care a stat la baza alegerii conținutului și a realizării tehnice a materialelor audio-vizuale. Materialele imagistice și sonorizate au conținut elemente de surpriză și atracție, cum sînt de exemplu cele date de culoare, așezarea obiectelor în spațiu, expresia vieții uitoarelor; și în cazul imprimărilor sonore dialogul viu, conținutul hazliu al povestirilor etc.

Sporirea gradului de atractivitate a materialului didicatic a influențat apreciabil mobilizarea interesului elevilor pentru lecție și a diminuat, în mare măsură, atmosfera turbulentă cauzată de instabilitatea motorie a micilor școlari.

Activitățile sistematice de dezvoltarea vorbirii cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale au cuprins *exerciții lexicale* destinate atît îmbogățirii și aprofundării sensului cuvintelor, cît și folosirii lor în situații variate de vorbire. Astfel, luînd în considerație faptul psihologic constatat că pentru a se asigura înțelegerea corectă a semnificației cuvintelor este indicat să se realizeze percepția simultană a cuvîntului și a obiectului sau a imaginii lui am realizat o suită de diapozitive reprezentînd obiecte și acțiuni din diferite domenii (mijloace de transport, ferma de animale, magazin, satul, cartierul etc.). Imaginile *diapozitivelor* sînt în așa fel realizate încît ele pot căpăta funcționalități pedagogice diferite în cadrul activităților de dezvoltarea vorbirii din întregul an. De exemplu, diapozitivele care reprezintă diferite mijloace de transport terestre (căruță, bicicletă, motocicletă, automobil, autocamion, autobuz, troleibuz, tramvai, tren), pe apă (bărci, vapoare) și aeriene (avioane) au fost utilizate atît pentru îmbogățirea vocabularului și însușirea sensului cuvintelor, cît și în combinații diferite pentru exerciții de vorbire în propoziții.

Avînd în vedere faptul că limba nu este numai un mijloc de exprimare a gîndirii, ci și un mijloc de organizare a ei, corelația dintre cuvinte, obiecte, cunoștințe și idei reprezintă calea principală de asimilare conștientă a limbajului. Ierarhizarea imaginilor în succesiunea evolutivă a mijloacelor de transport a făcut posibilă, de pildă, înțelegerea de către copii a gradului de perfecționare tehnică a fiecăruia dintre ele ; identificarea locului unde circulă i-a familiarizat cu destinația lor ; analiza detaliilor unor imagini a adus date suplimentare cu privire la condițiile de transport și felul transporturilor, a făcut posibilă înțelegerea unor particularități tehnice diferențiale (trenul circulă pe linii, este alcătuit din vagoane, transportă mărfuri și călători, prin munți străbate uneori tunele etc. ; troleibuzele circulă prin oraș, sînt alimentate cu curent electric prin firele de care sînt prinse, transportă oamenii la muncă, după cumpărături, la spectacole etc.). Într-o lecție ulterioară de convorbire cu tema : Circulația și regulile de circulație (după lecția de observare „Cartierul" nostru) cunoștințele de limbă despre mijloacele de transport au fost reluate și amplificate în contextul unor discuții despre circulație și normele de circulație. Dintre diapozitivele utilizate în lecția inițială în care au fost identificate mijloacele de transport s-au folosit în lecția despre circulație numai acelea care reprezentau mijloacele de transport în oraș, la care s-au adăugat încă 3 diapozitive care reproduceau în desen situații de circulație (urcatul și coborîtul din mașină ; traversarea la pasajul obișnuit de traversare și traversarea la intersecții). Pe parcursul acestei lecții, ca și în altele de acest gen, concomitent cu îmbogățirea formelor de exprimare s-a realizat și îmbogățirea vocabularului copiilor în legătură cu diverse alte elemente referitoare la aceeași temă (în cazul mijloacelor de transport, s-a însușit și s-a consolidat înțelesul cuvintelor : stop, semafor, traversare, intersecție, pietoni, marcaj etc.).

Paralel cu achiziționarea noilor cuvinte s-au făcut numeroase exerciții de pronunțare, la care un deosebit aport a avut *magnetofonul*. Dînd posibilitate copilului să-și recunoască propria voce, magnetofonul devine oglinda vorbirii. Dacă limbajul scris este posibil de controlat și corectat, limbajul oral nu lasă nici o urmă decît în cazurile folosirii tehnicilor moderne de imprimare. Cînd învățătorul atrage atenția copilului asupra unei greșeli de pronunțare sau exprimare comisă, acesta nu este suficient de convins de observație, fie pentru că nu a fost atent la modul cum a pronunțat, fie pentru că nu a sesizat pur și simplu diferența dintre pronunția sa și cea rostită de învățător. Magnetofonul înlătură aceste di-

ficultăți, elevii devin conștienți de propriile greșeli și nu sînt stingheriți — decît la început, cînd fac primele exerciții de autocontrol. Treptat ei utilizează singuri microfonul și banda magnetofonului ca instrument de autocorijare. Înregistrarea vorbirii diferiților elevi pe bandă, perioadă mai îndelungată (cîteva luni de școală) ne dă posibilitatea să analizăm ritmul și caracteristicile evoluției individuale a limbajului lor.

Pentru *integrarea cuvintelor în situații variate de vorbire* s-au utilizat diapozitive care, conținînd imagini de obiecte, relații și acțiuni, sugerau situații variate în vorbire. De exemplu, diapozitivele pe tema : „Locuința noastră" conțin atît imaginea obiectelor (mobilierului) pe care îl cuprind încăperile unei locuințe (vestibul, bucătărie, sufragerie, dormitor, baie), cît și personaje care îndeplinesc diverse acțiuni, precedate de alte acțiuni și sugerînd acțiuni viitoare : (copilul este în baie, se spală ; în dormitor patul nu este aranjat ; a fost deschis geamul ; pe masa din sufragerie mama a aranjat micul dejun ; sînt mai multe scaune împrejurul mesei ; pe etajera de lîngă dulap este o vază de sticlă cu flori ; ghiozdanul cu rechizitele școlarului a fost așezat din vreme în vestibul lîngă cuierul cu tapițerie verde ; ceasul indică ora 7 etc.). Conținutul imaginilor oferă situații variate de vorbire, reactualizări ale vocabularului (denumirea unor obiecte uzuale și a materialelor din care sînt confecționate), acțiuni la timpuri diferite (este în baie, a deschis fereastra, va lua masa), folosirea adverbelor de loc, adjective, numeralul substantivelor etc.

Un ritm cu totul deosebit în realizarea obiectivelor didactice este imprimat de mijloacele audio-vizuale și activităților cu sarcini complexe de dezvoltarea vorbirii, cum sînt de exemplu cele în care se realizează *expuneri logice și expresive*. Considerăm util să amintim aici, că dintre cele trei tipuri de expuneri orale, specifice copiilor, se consideră că școlarii de 6 ani pot realiza corect doar pe primele două : *enumerări* și *descrieri* sau reproduceri. În ceea ce privește stadiul al treilea — *interpretări* — rămîne un obiectiv pedagogic cu o pondere sporită pentru perioadele școlare următoare. Experiența pedagogică în care mijloacele audio-vizuale au avut un rol important ne-au demonstrat însă că această situație, consemnată de cercetările psihologice (Mialaret, Corre), poate fi modificată, în sensul accelerării ritmului de trecere la etapa a treia, dacă parcurgerea primelor două etape a avut loc într-un cadru bine sistematizat și consecvent parcurs. Considerăm că depășirea acestei situații psihologice, fără un supliment de efort din partea copiilor, este posibilă în condițiile amplificării interesului pentru activitate prin crearea unui climat intens afectiv. Prin specificul mesajului lor, mijloacele audio-vizuale pot răspunde acestor cerințe. În exemplul pe care îl relatăm în continuare, punctăm principalele momente ale unei lecții de dezvoltarea vorbirii, în care am verificat ipoteza de mai sus creînd un climat care a condus copiii spre aprecieri și analiză de situații noi, diferite de cele prezente în imaginile vizionate.

Activitatea inițială a constat într-o convorbire cu tema : „Cum ne petrecem timpul iarna ?"

Ca bază de organizare a activității s-au folosit : trei diapozitive dintre care două reprezentau activități plăcute copiilor în timpul iernii (jocuri de iarnă și pomul de iarnă) și un al treilea care reprezenta un crîng desfrunzit în care cîteva păsărele zgribulite se strîng pe ramurile cu mugurii acoperiți de chiciură.

Un disc pe care era imprimat un fragment din tradiționalul cîntec „O brad frumos !" și un fragment de bandă de magnetofon pe care erau imprimate versurile cunoscute din poezia „La săniuș (Neaua peste tot s-a pus/ A venit iarna

drăguța/ Hai copii pe deal în sus/ Să ne dăm cu săniuța...) au completat materialul lecției. În momentul apariției imaginilor cu jocurile de iarnă, a fost declanșată și banda care reproducea versurile. Imaginea pomului de iarnă a fost și ea proiectată simultan cu difuzarea de pe disc a cîntecului respectiv.

Primele două diapozitive au oferit copiilor un lung prilej de schimb de impresii și amintiri plăcute (lecția a avut loc după vacanța de iarnă), le-a reactualizat convorbiri și activități pe care le trăiseră în situații similare cu cele de pe ecran. În această atmosferă animată, trecerea la cea de a treia imagine a produs un moment de derută printre copii. Învățătoarea a intervenit cu o întrebare obișnuită. Ce reprezintă imaginea de pe ecran ? Voi nu ați văzut niciodată o pădure iarna ? (trei copii nu văzuseră și învățătoarea a făcut analogie cu parcul). După acest moment, copiii au reintrat normal în activitate și au descris elementele componente ale tabloului. Li s-au adresat apoi întrebări care cereau unele explicații cauzale (De ce crengile copacilor s-au golit de frunze ? De ce sînt acoperite cu apa înghețată care se numește chiciură ? Cum se hrănesc și se apără de frig păsărelele ? Unde sînt celelalte viețuitoare ale pădurii ?) În încheiere s-a indicat copiilor ca pentru activitatea următoare de dezvoltarea vorbirii să se gîndească fiecare la o scurtă povestire în care să spună ce cred ei despre felul cum va arăta pădurea din imagine la primăvară cînd soarele va încălzi din nou cu putere.

Rezultatele nu au fost spectaculoase la această primă încercare. Doar 4 copii (din 35) au reușit să se detașeze de enumerări și de descrierea unor elemente pe care și le-au imaginat, dar pe care le-au pus în corelații prin cuvinte de legătură stereotipe (și atunci, și apoi...). Revenirea însă de 3 ori asupra aceluiași procedeu a sporit la 12 numărul copiilor care au creat expuneri verbale în care explicația cauzală a unor fenomene, imaginația, logica construcției frazelor și exprimarea degajată s-au ridicat la nivelul povestirilor unor copii din clasa a III-a.

Unele constatări importante în legătură cu condițiile trecerii copiilor de la descrieri la expuneri coerente și la interpretarea raporturilor cauzale dintre elementele unei imagini ne-au fost sugerate și de activitățile de povestire și repovestire după diafilm. S-a constatat însă că imaginile succesive ale diafilmului creează obstacole în procesul închegării coerente a textului povestirii, elevii se mențin de cele mai multe ori la descrierea conținutului imaginii, pentru că ea îi îndepărtează de structura de ansamblu a subiectului povestirii.

Selecția a 4—5 momente esențiale din povestiri, fotografierea și proiectarea lor pe diapozitiv s-a dovedit mai eficientă pentru reconstruirea cursivă a conținutului de idei a povestirilor.

Limitele spațiului grafic nu ne permit să relatăm mai multe detalii în legătură cu activitățile de dezvoltarea vorbirii în care am folosit mijloace audio-vizuale și nici să intrăm într-o analiză aprofundată a efectelor pelagogice înregistrate. Experiența noastră modestă în acest domeniu ne dă prilejul să punctăm doar cîteva constatări generale cu privire la eficiența tehnicilor audio-vizuale în lecțiile de dezvoltarea vorbirii.

Precizăm, în primul rînd, că cele mai variate și mai multiple posibilități de valorificare în lecțiile de dezvoltarea vorbirii la clasa I ne-au fost oferite de proiecțiile fixe, de diapozitive și de magnetofon. Conținutul mesajului, construcția și caracteristicile tehnice de manipulare, specifice acestor mijloace, fac posibilă utilizarea lor permanent adaptată și readaptată la specificul activității didactice, legată de obiectivul pedagogic urmărit. Aceleași diapozitive pot fi asam-

blate și reasamblate în contexte tematice variate și în raport cu diferite cerințe instructiv-educative. Totodată, ritmul de difuzare a mesajului acestor mijloace audio-vizuale poate fi ușor adaptat la posibilitățile de asimilare ale copiilor.

Modelele verbale oferite de magnetofon sînt permanent perfectibile, răspunzînd sarcinilor de instruire colectivă și individuală.

Mai puțin satisfăcătoare din aceste puncte de vedere, diafilmele și discurile au demonstrat o valoare pedagogică limitată în lecțiile sistematice de dezvoltarea vorbirii din cauza caracterului static al mesajului lor și a ritmului invariabil de desfășurare. Aceste mijloace sînt mai utile în situații didactice care nu implică o sarcină precisă de învățare, cum este cazul activităților la libera alegere.

Un alt element esențial care ține de o corectă valorificare a mijloacelor audio-vizuale în lecții, este corelația lor cu celelalte mijloace de învățămînt.

Noile tehnici didactice sînt totodată subordonate activității învățătorului, care are răspunderea întregii acțiuni educative. Fără dirijarea de către educator a procesului de vizualizare și audiție, fără punctarea elementelor esențiale ale mesajului audio-vizual, efectele instructiv-educative ale mijlocului didactic pot fi diminuate sau deturnate spre obiective pedagogice colaterale.

Modalități de activizare a elevilor în lecțiile de literatură

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU,
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj
Prof. MINODORA COMES,
Liceul „M. Eminescu", Cluj

Lecția de literatură, alături de lecțiile celorlalte discipline, trebuie să devină un puternic mijloc de educare intelectuală, patriotică, morală și estetică a elevilor.

În aceste condiții, lecția de literatură nu mai rămîne încorsetată în vechile tipare (verificare, predare, fixare) și nici profesorul de literatură nu va mai fi un „conferențiar", care va expune în cel mai frumos limbaj date și fapte din viața scriitorului, analize literare și caracterizări de opere, scriitori sau curente. Expunerea profesorului, oricît de competentă și de artistică, de științifică și de măiestrit prezentată, nu este o metodă suficient de productivă, deoarece nu activizează elevii în suficientă măsură. Tot mai multe argumente se ridică împotriva acestei modalități expozitive de transmitere și de însușire a cunoștințelor și mai ales de dezvoltare a capacităților intelectuale a elevilor.

„Există în această transmitere orală un mare neajuns: filtrul urechii este mai puțin sensibil decît acel al ochiului. La cincisprezece ani, adolescentul are în spatele lui o carieră școlară lungă de nouă ani în cursul căreia s-au instalat reflexe condiționate de apărare împotriva învățămîntului oral... După unele calcule, în anul 2000, în totalitatea procesului de învățare, văzul va fi angajat 70% și auzul 30%" [1].

Împotriva metodei expunerii, ca modalitate metodologică pasivă de înregistrare a informației, argumentează și faptul că „procesul învățării este euristic și inductiv... orice minut de nemișcare în genul conferinței publice este pierdut pentru școala nouă" [2].

Aceste opinii sînt sprijinite pe necesitatea dezvoltării încă din școală a capacităților creatoare ale elevilor, preocupare actuală a teoreticienilor învățării (Torrance, Osborn, Mialaret, Guilford, Piaget, Bruner, Galperin etc.).

Considerăm că lecția de literatură trebuie să-și schimbe structura și metodica tradițională și să abordeze modalități metodologice corespunzătoare funcției preponderent formative a învățămîntului. În scopul unor lecții de literatură cu valențe formative sporite prin intermediul activizării maxime a capacităților operaționale și creative ale elevilor am elaborat și introdus în aceste lecții o serie de modalități metodologice noi. Introducerea acestora a dus la realizarea unor lecții cu o structură diferențiată, mult mai mobilă și mai adecvată conținutului și funcției formative a acestora.

---

[1] Mircea Malița, *Renovarea pedagogiei și educația, în spiritul științei moderne*, Revista de pedagogie, nr. 1, 1971.
[2] Mircea Malița, *Fizionomia contemporană a școlii*, Contemporanul, 24 sept., 1971.

La elaborarea acestor modalități metodologice cît și la organizarea lecțiilor, în care le-am aplicat, am avut în vedere criteriile creativității puse în evidență de Guilford și Löwenfeld și anume :

a) *sensibilitatea la probleme,* care permite să se remarce finețea de *observare* și *înregistrare* a ceea ce e puțin comun și de *descoperire* a ceea ce este deosebit.

b) *facultatea de a rămîne în starea de receptivitate,* manifestînd fluiditatea gîndirii.

c) *mobilitatea* sau puterea de adaptare rapidă la noi situații de a reacționa eficace la schimbare.

d) *originalitatea,* una din principalele componente ale gîndirii divergente.

e) *aptitudinea de a transforma și redetermina* — capacitatea de a utiliza corect și constant, de a stabili determinări noi materialelor studiate (cercetate).

f) *analiza* sau facultatea de a observa, cerceta și preciza detaliile și specificul fenomenelor.

g) *sinteza* sau operația de reasamblare a elementelor spre a forma un nou ansamblu.

h) *organizarea coerentă,* prin care omul este capabil să pună armonie în gîndurile sale și să exprime maximum de idei cu mijloace și eforturi minime, este una din regulile esențiale ale activității creatoare [3].

De asemenea s-a ținut cont și de factorii determinanți ai creativității : fluiditatea cuvintelor și ideațională ; flexibilitatea spontană a răspunsurilor, fluiditatea de asociere și de expresie, originalitate și sensibilitate la rezolvarea problemelor [4].

În vederea sporirii valențelor formative, prin intermediul activizării maxime a capacităților operaționale ale gîndirii elevilor am introdus în lecțiile de literatură română o serie de modalități metodologice noi care au solicitat și o structură diferențiată a lecțiilor, mult mai mobilă și mai adecvată conținutului și funcției lor formative.

Modalitățile metodologice optime introduse în lecțiile de literatură în vederea realizării unei activizări cu multiple și complexe potențe formative au fost următoarele :

a) *Activitatea independentă* productiv-creatoare a elevilor care a fost aplicată în scopuri diferite : de a investiga și învăța noțiunile noi ; de a fixa și aplica cunoștințele însușite ; de a verifica nivelul și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Dar, în același timp s-a avut în vedere, în special, solicitarea, mobilizarea și dezvoltarea flexibilității gîndirii.

b) În aceleași scopuri formative am utilizat și *documentele literare* care au creat condiții optime introducerii sistemului de *învățare prin redescoperire* și a *învățămîntului euristic.*

c) *Problematizarea,* crearea de situații-probleme, pe care elevii au fost solicitați să le rezolve spre a contribui la dezvoltarea capacităților operaționale, a unei gîndiri cauzale, a înțelegerii motivate și aprofundate a problemei rezolvate.

În cele ce urmează prezentăm cîteva lecții de literatură în care s-a realizat o activizare sporită a elevilor prin introducerea unor strategii didactice noi :

[3] Robert Glaton, Claude Clero, *L'activité creatorice chez l'enfant,* Casterman, 1971, pp. 33—34.
[4] Alain Beaudot, *La créativité a l'école,* P.U.F., 1969, p. 66—68.

îmbinarea activităţii independente cu redescoperirea, precum şi cu crearea unor situaţii-probleme. La anul I, în cadrul celor două ore rezervate tratării problemei „Formarea limbii române", în prima lecţie s-a dezbătut tema „Epoca şi teritoriul de formare a limbii române, ca limbă romanică şi elementele ei constitutive", iar în cea de a doua „Dialectele limbii române". Pentru a se evita o memorare mecanică a datelor expuse de profesor s-a introdus în lecţii un sistem de învăţare prin muncă independentă, îmbinat cu însuşirea cunoştinţelor prin redescoperire şi prin problematizare în vederea formării priceperii de a învăţa prin participare conştientă la investigarea unui material documentar şi de a stabili legături interdisciplinare cu cunoştinţele însuşite anterior la istorie, sau gramatică. Aceste lecţii şi-au schimbat structura lor tradiţională şi s-au transformat în ore active, au fost solicitaţi toţi elevii clasei la studierea noului material, prin mobilizarea operaţiilor lor de gîndire (analiză, comparaţie, clasificare, sinteză şi generalizare) în rezolvarea problemelor puse de documentele literare ce s-au cerut studiate sub forma activităţii independente.

Astfel, în lecţia cu subiectul *„Graiurile şi dialectele limbii române"*, anul I, s-au utilizat următoarele modalităţi metodologice şi mijloace didactice : *Documente literare,* fragmente din texte ilustrative pentru graiurile transilvănean, moldovean, bănăţean, muntean, fragmente de texte ilustrative pentru dialectele aromâne, istroromâne, meglenoromâne, harta cu dialectele.

Problematizare după lectura textelor ilustrative la diferite graiuri, „semnalarea caracteristicilor specifice fiecărui grai".

Activitate independentă şi *redescoperire.* Investigarea unor texte în diferite dialecte cu „ descoperirea" caracterelor specifice.

Lecţia a avut următoarea structură :

a) *Aprecierea cunoştinţelor* cu privire la „formarea limbii române" s-a efectuat prin întrebări-probleme privind :

— teritoriul de formare a poporului şi a limbii române ;
— originea limbii române şi locul ei printre limbile romanice ;
— procesul de formare a limbii române, elementele constitutive şi influenţele suferite ;
— caracterele specifice limbii române (structură fonetică, gramaticală şi vocabularul limbii române).

b) *Studierea activă a noilor cunoştinţe* despre graiurile limbii române s-a efectuat prin crearea unor situaţii-probleme : profesorul citind texte ilustrative din graiurile transilvănean, bănăţean, moldovean, muntean a solicitat după lectura fiecărui text rezolvarea problemei de a semnala pe baza comparaţiei cu limba literară caracteristicile fiecărui grai.

c) *Concluzia* profesorului a pus în evidenţă unitatea dialectului daco-român.

d) A urmat apoi o scurtă *informare* (efectuată de profesor) privind existenţa celorlalte dialecte şi locul geografic unde sînt vorbite.

e) *Studierea* caracteristicilor fiecărui dialect s-a efectuat *prin activitate independentă* solicitîndu-se elevilor investigarea unor fragmente cu texte din diferite dialecte şi „descoperirea" caracterelor specifice. În acest scop s-au selecţionat fragmente din povestiri în dialectele aromân, istroromân, meglenoromân, care au fost dactilografiate şi s-au împărţit elevilor pe grupe de cîte şase. Din textele

studiate elevii trebuiau să-și noteze observațiile fonetice și lexicale. În vederea efectuării cît mai corecte și mai complete a activității de investigare, elevii și-au schimbat între ei lucrările cu scopul de a controla și completa lucrările.

f) Lecția s-a încheiat cu *concluziile* fixate prin cîteva întrebări cu caracter generalizator.

Astfel, în studierea unui material nou, elevii au putut să fie îndrumați, ca prin activitate independentă să ajungă la concluzii corecte și complete.

În vederea activizării elevilor și la lecțiile de literatură română veche s-au folosit strategii noi. Un astfel de exemplu îl oferă capitolul *„Cultura și literatura română din secolele XV-XVI"*

În prima lecție s-a studiat *„Cadrul istoric și cultural și literatura în limba slavonă și latină"*. Tratarea acestora a permis *activizarea* întregii clase pe tot parcursul orei prin *crearea unor situații-probleme.*

O formă de mobilizare a gîndirii elevilor a fost solicitarea lor la „redescoperirea" ideilor cuprinse în lucrarea *„Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie"*. Li s-a cerut mai întîi să fixeze coordonatele esențiale ale titlului : paternitatea, cui se adresează și scopul lucrării. Apoi s-au prezentat citate semnificative, cu conținut educativ, pe care elevii le-au notat și comentat, relevîndu-se și procedee stilistice semnificative.

Opera lui Nicolaus Olahus *„Hungaria"* s-a studiat tot prin metoda „redescoperirii". După ce în prealabil s-au dat cîteva *informații* cu privire la autor s-au oferit grupelor de elevi cinci fragmente semnificative din operă, dactilografiate. Aceștia au fost solicitați să *studieze individual independent* textele spre a „descoperi" conținutul de idei al fragmentelor și a face observații stilistice. Utilizînd această modalitate metodică elevii prin propria lor activitate au „descoperit" idei istorice, aspecte sociale, descrieri geografice și alte informații prețioase cuprinse în operă, pe care le-au putut comenta, completîndu-se unii pe alții.

Această modalitate de studiere a noului material oferă posibilitatea activizării gîndirii logice a elevilor, le dezvoltă puterea de sinteză și capacitatea de a sesiza esențialul, de a-și sistematiza ideile. În sfîrșit îi deprinde cu cercetarea documentului literar, cu lectura conștientă și interpretarea unei opere.

Lecția s-a încheiat cu *concluzii* generalizatoare, pe baza unor întrebări-probleme care au precizat contribuția literaturii în limba slavonă și latină la îmbogățirea culturii epocii respective.

Lecția a doua cu subiectul *„Manuscrise și tipărituri în limba română"*, s-a organizat în felul următor :

a) *Verificarea* și *aprecierea* cunoștințelor elevilor s-au efectuat pe baza unor fragmente necunoscute de ei din cele două opere studiate în lecția precedentă. După ce grupe de 5—6 elevi au studiat textele independent, le-au comentat din punct de vedere al conținutului de idei și a limbii, expunînd constatările întregii clase și fixînd concluzii cu caracter general.

b) *Studierea noului material* a început prin cîteva *informații* necesare precizării condițiilor istorice care au generat ideia utilizării limbii române în traduceri și texte originale, enumerîndu-se cîteva exemple semnificative.

c) S-a studiat *prin activitate intelectuală independentă „Scrisoarea boierului Neacșu din Cîmpulung"* solicitînd elevii să facă observații cu privire la lexic, aprecieri fonetice, morfologice și sintactice. Cele constatate individual s-au comentat și completat în colectivul clasei.

d) Printr-o *conversație frontală*, pe baza *analizei* unor scurte fragmente din textele maramureșene, s-au făcut aprecieri generale privind stadiul de dezvoltare a limbii române în secolul al XVI-lea.

e) Profesorul a dat apoi *informații* cu privire la primele tipărituri și asupra activității diaconului Coresi, oferind elevilor fotocopii cu coperți sau pagini ale primelor sale tipărituri.

f) *Activitatea independentă pentru acasă* constă într-o comparație a limbii diferitelor texte oferite de manual.

Activitatea independentă, situațiile-problemă și redescoperirea unor caracteristici esențiale ale operelor epocii respective a creat posibilitatea elevilor de a-și reactualiza cunoștințele gramaticale, de a-i deprinde cu munca intelectuală independentă de investigare și analiză a unor documente literare, de a-i stimula la operații de comparare a unor aspecte de limbă veche cu limba literară actuală, precum și de mobilizare a capacităților de sinteză.

Modalitățile introduse în lecții în vederea activizării elevilor au dezvoltat flexibilitatea operațiilor de gîndire a elevilor și au dezvoltat astfel caracterul formativ al lecțiilor.

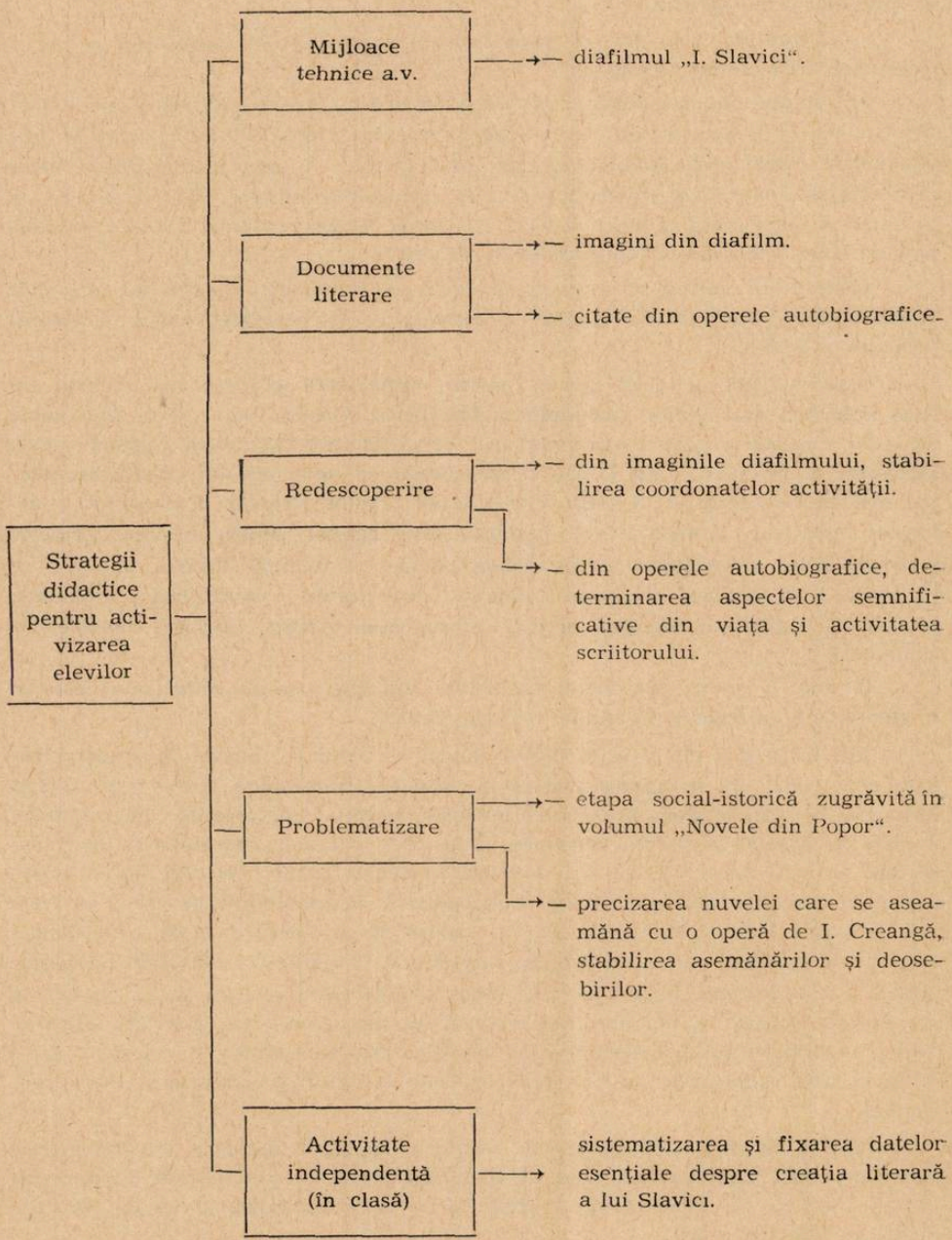
Crearea unor strategii optime pentru activizarea elevilor s-a realizat pe baza îmbinării mai multor modalități metodologice. Acestea s-au aplicat în sisteme de lecții constituite pentru studierea unei epoci literare (literatura română veche, literatura premodernă, anul I) sau pentru studierea unor scriitori planificați pentru mai multe ore (anii II—III). Introducerea acestor strategii a necesitat o activitate creatoare premergătoare studierii unui capitol pentru fixarea formelor și conținutului activităților independente, pentru stabilirea sarcinii didactice ce urmează a se rezolva, obiective urmărite, modalitățile metodologice îmbinate, precum și materialul auxiliar necesar (documente literare, mijloace tehnice vizuale etc.).

În cele 4 anexe prezentăm strategiile utilizate pentru activizarea lecțiilor în studierea unui scriitor (în anul II — Ioan Slavici).

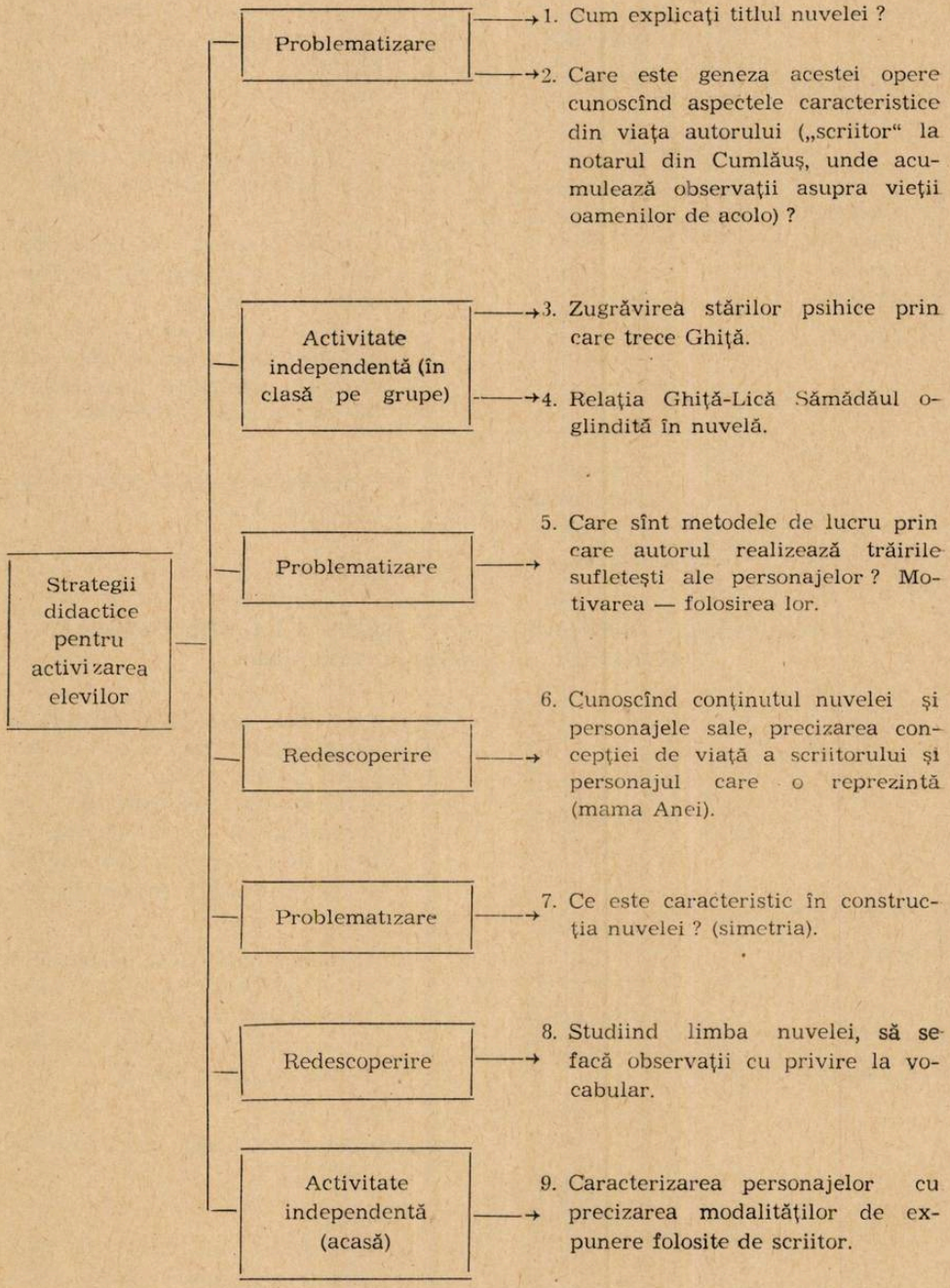
Atît în primul cît și în al doilea sistem de lecții — introducerea unor strategii noi, create din îmbinarea mai multor modalități metodologice — s-a urmărit formarea și dezvoltarea interesului elevilor pentru investigarea documentelor literare în special și pentru cercetare în general. Formînd deprinderea de interpretare a unei opere literare s-a dezvoltat pasiunea pentru lectură dar și unele capacități de activitate intelectuală independentă. Deprinzîndu-i pe elevi să sesizeze valoarea unei opere din punct de vedere al conținutului tematico-ideologic, educativ și artistic, s-a contribuit la dezvoltarea flexibilității capacităților operaționale și creativității gîndirii, s-a accentuat sensibilitatea estetică și s-a contribuit la educația morală a elevilor. S-a realizat și dezvoltarea receptivității elevilor pentru rezolvarea problemelor, analiza fenomenelor, stimulînd puterea de sinteză în precizarea concluziilor asupra celor constatate, printr-o exprimare sistematică a ideilor.

Lecțiile de literatură bazate pe strategii didactice realizate din îmbinarea unor modalități metodologice care au mobilizat elevii la o activitate permanentă au fost lecții cu structuri mobile, variate și adecvate conținutului, cu un caracter euristic și formativ sporit.

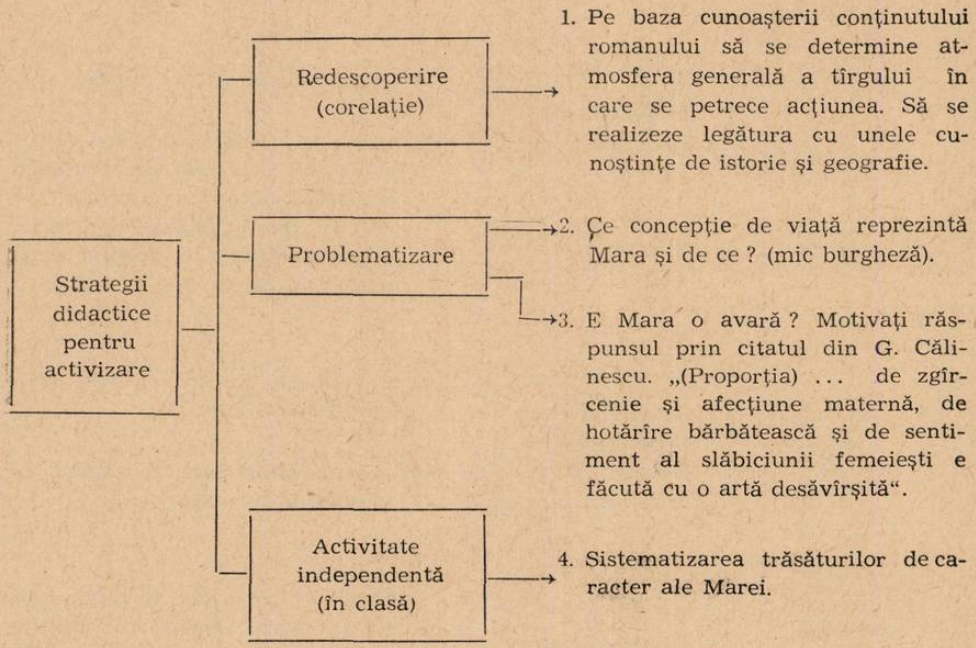
1. *Subiectul lecției:* IOAN SLAVICI — ACTIVITATEA LITERARĂ



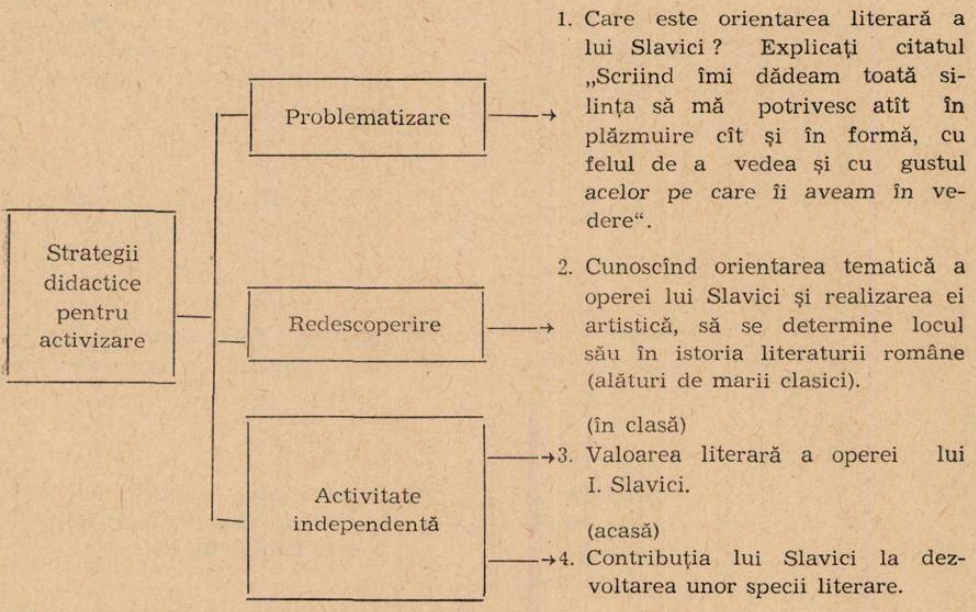
2. *Subiectul lecției :* „MOARA CU NOROC" de I. SLAVICI (analiză literară)



3. *Subiectul lecției:* „MARA", de I. SLAVICI (caracterizare generală)



4. *Subiectul lecției:* CONTRIBUȚIA LUI *I. SLAVICI* LA DEZVOLTAREA LITERATURII (caracterizarea scriitorului)



Facilitarea studiului matematicii prin problematizare

T. GHEȚIE,
lector I.C.P.P.D. — Brașov

Matematica reprezintă pentru elevi și studenți *disciplina cea mai dificilă* din învățămîntul actual. Avînd în vedere construcția ei strict logică, precisă, riguroasă etc., factori care ar trebui să favorizeze însușirea ei, faptul ne pare paradoxal. Ne punem întrebarea firească: În ce constă dificultatea ei?

Pe de altă parte, matematica fiind o *componentă esențială* a culturii generale a omului modern nu ne putem permite să considerăm (ca o parte din înaintașii noștri), că stăpînirea acestei discipline este implicată de un „talent deosebit", deoarece ea nu se adresează azi, unui cerc restrîns, ci tuturor oamenilor, indiferent de profesie.

În consecință, optăm pentru un *studiu al cauzelor* care generează dificultăți în însușirea matematicii în școală, de pe poziția unui *elev obișnuit* nu de pe poziția unuia „talentat", elev care s-a bucurat de mai multă considerație în studiile de specialitate.

Avem convingerea că orice elev cu capacități normale este capabil să-și *însușească matematica* predată în școală, iar dacă unii nu reușesc, acest lucru se datorește în primul rînd imperfecțiunii învățămîntului actual, *rigidității lui, insuficientei sincronizări* dintre activitatea profesorului și a elevului.

Ne vom opri la unul dintre multiplele aspecte, la *neconcordanța dintre strategia metodologiei didactice pe de o parte și strategia cercetării științifice (a rezolvării problemelor în special) pe de altă parte.*

Predarea matematicii se face tradițional, la fel cu predarea istoriei, limbii române, filozofiei, chimiei, prin prezentarea de către profesor (cu sau fără aportul elevilor) a unor noțiuni, a unor metode de studiu și algoritmi de rezolvare a unor probleme gen. Astfel, luînd ca exemplu predarea capitolului „Rezolvarea ecuației de gradul I" la clasa a VII-a este suficient să citim ordinea subcapitolelor devenită tradițională.

a) „Generalități" (noțiuni); b) „Teorema de echivalență" (relații); c) „Rezolvarea ecuației de gradul I" (metode și algoritmi).

Spre deosebire de istorie, limba română, filozofie, chimie etc. unde în verificarea cunoștințelor elevii sînt solicitați în primul rînd să expună (repete) noțiunile, relațiile, metodele, algoritmele predate anterior de profesor (lucru care se face și la matematică, fără însă a fi eficient), la matematică elevul este verificat și apreciat în urma studiului capacității de aplicare a celor predate de profesor în rezolvarea unor probleme cu conținut necunoscut.

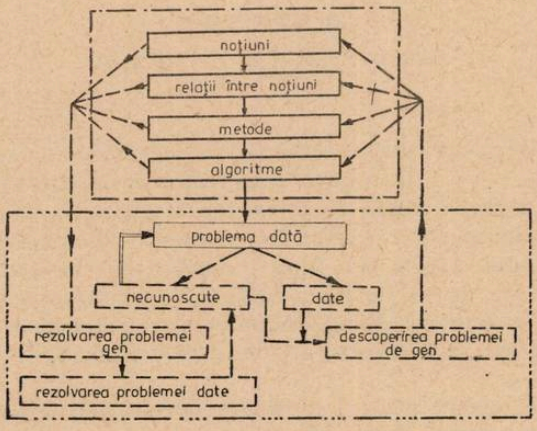
În rezolvarea problemelor, elevii trebuie să posede capacități care nu sînt dezvoltate suficient sau care lipsesc complet din preocupările predării cum sînt:

a) Criteriile de fixare a cunoscutelor și necunoscutelor din problemă.

b) Descoperirea genului din care face parte problema dată spre rezolvare.

c) Repartizarea justă a metodei și a algoritmului la cerințele rezolvării problemei gen (ceea ce implică repartizarea justă la cerințele problemei date).

d) În rezolvări de probleme elevul străbate noțiunile, relațiile, metodele și algoritmele pe alte direcții decît în predare (vezi schema nr. 1).



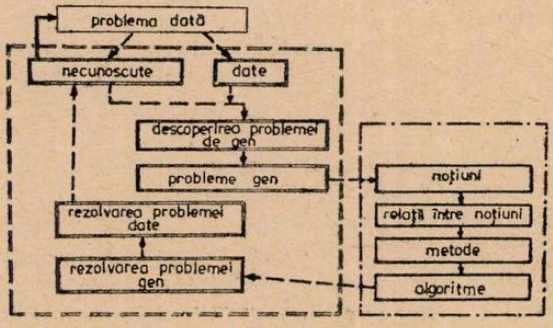
Schema metodologiei învățării clasice (tradiționale)

documentare (predare)

aplicare (verificare)

verificarea necunoscutelor în problemă

Schema nr. 1



Schema metodologiei învățării problematizate

cercetare

documentare

verificare

Schema nr. 2.

Să considerăm spre exemplu o problemă dintr-o culegere de probleme de aritmetică pentru clasele IV—VII : „42 de tractoriști s-au constituit în 2 brigăzi și au arat : prima brigadă 337,5 ha în 5 zile iar cealaltă 412,50 ha în 11 zile. Cîți muncitori erau în fiecare brigadă ? (subînțelegînd că muncitorii lucrează în condiții egale)".

Dacă necunoscutele finale, în cazul de față sînt fixate prin întrebarea problemei, elevii trebuie să fixeze necunoscutele intermediare : cîte ha ară fiecare brigadă pe zi. Ei trebuie să descopere că pot afla cîte ha ară fiecare brigadă, la fel ca în cazul, cînd problema cere să se afle unul din cei doi factori, dacă se cunoaște produsul lor, folosind algoritmul împărțirii. După ce se află necunoscutele intermediare, se pot afla necunoscutele finale, dacă elevii descoperă că au de a face cu o problemă, de împărțire în părți proporționale ; dacă vor aplica metoda împărțirii în părți proporționale și algoritmul adecvat cazului cînd mărimile sînt direct proporționale.

Ne punem întrebarea : *Dacă predarea nu sprijină suficient activitatea* elevilor, cum de unii elevi (cu toate cele amintite mai sus) posedă capacități matematice deosebite în rezolvarea problemelor ? Înclinăm să credem că prin rezolvarea multor probleme, elevii reușesc prin imitații și asociații repetate, să descopere în activitatea lor empirică, cîteva procedee și legi care le aplică în rezolvarea problemelor.

Considerăm inadmisibil ca învățămîntul să lase dezvoltarea capacității productive la voia întîmplării în stadiul empiric și de aceea am dori să sugerăm o direcție de cercetare.

Considerăm că strategia didactică tradițională nu corespunde prin structura ei, avînd ca element principal documentarea și ca element secundar aplicarea, nici unei metodologii productive. *Strategia oricărei metodologii productive are ca factor prim cercetarea* și ca factor secundar necesar, documentarea (vezi schema nr. 2). Canalizarea pe acest făgaș a didacticii, este convergentă cu tendința problematizării învățămîntului.

Procedînd în predare, după schema a doua, ar trebui să pornim de la o problemă, să fixăm aspectul cunoscut (orice problemă conține ceva cunoscut) precum și aspectul necunoscut. Se caută apoi problema gen (de regulă, o formă generalizată a problemei date). Pentru rezolvarea problemei de gen, ne vom documenta asupra unor noțiuni, relații între noțiuni, metode și algoritmi, ca apoi, pe baza acestora, să ne reîntoarcem la cercetarea noastră să rezolvăm în general problema gen și în special problema dată. Astfel procedează în studiul derivatei manualul de clasa a XI-a. Pornind de la două probleme date (viteza unui mobil în mișcare rectilinie și tangenta la curbă) sîntem conduși la studiul limitei raportului $\frac{f(x) - f(x_o)}{x - x_o}$ în punctul x. Problema gen studiază limita acestui raport. Elevul simte nevoia documentării. Manualul îi clarifică noțiunea de derivată, proprietățile, relațiile esențiale, apoi se clarifică în ce constă metoda derivării și algoritmii ce se folosesc în derivare (aspecte pe care elevul nu le poate descoperi). Cunoașterea aspectelor de mai sus permite rezolvarea problemei gen și aplicarea metodei și algoritmilor în problemele date și în alte probleme în a căror soluționare intervine studiul derivatelor.

Printr-o analiză comparativă a celor două scheme, putem desprinde concluzii, dintre care, unele par a fi importante.

a) Schema strategiei metodologice a învățării problematizate *corespunde metodologiei cercetării științifice*, schema strategiei învățării tradiționale nu corespunde.

b) Dacă în învățarea problematizată *motivarea* studiului apare la început, odată cu problema, avînd un caracter stimulativ pronunțat, în învățarea tradițională motivația este tardivă, elevul știe abia la sfîrșitul studiului, la ce a folosit materialul învățat.

c) În învățarea *problematizată elevul* este *centrul*, subiectul procesului (cercetătorul), profesorul avînd doar rolul de organizator, de îndrumător. În învățarea tradițională rolul de îndrumător al profesorului, în etapa predării, crește într-o așa măsură, încît elevul este obligat să se lase condus și se tîrăște de multe ori cu greu, urmîndu-l. În aplicarea cunoștințelor, profesorul părăsește parțial sau total elevul.

d) Problematizarea *favorizează* cercetarea activă, creiază situații ale descoperirii sau a redescoperirii permanente la elevi, în timp ce predarea tradițională convinge din ce în ce mai mult că disciplinele matematice sînt un *produs terminat* de cunoștințe finisate, în care s-a epuizat tot ce s-a putut descoperi și că elevii sînt obligați să învețe doar ce au descoperit alții.

e) Etapele de *importanță majoră* pentru dezvoltarea capacităților *creativ-productive*, care sînt neglijate în învățarea clasică, cum sînt: descoperirea problemei de gen, repartizarea justă a metodei și algoritmului pentru rezolvarea problemei, sînt aprofundate și accentuate în învățarea problematizată.

f) Prin activitatea din învățarea problematizată, elevii pot aprecia importanța *capacităților formative*, fără a absolutiza importanța cunoștințelor, ei vor înțelege că în metodologia cercetării (a rezolvării problemelor) aspectul viu determinant îl constituie cercetarea, iar documentarea este un auxiliar necesar.

Am putea continua cu studiul aspectelor comparative, desigur am putea aduce nu numai argumente ci și contraargumente care ar evidenția carențe ale învățării problematizate.

Insistăm nu atîta asupra justeței ideilor prezentate mai sus ci mai ales asupra dorinței de a căuta căi pentru facilitarea studiului matematicii.

Sensul inovării în domeniul mijloacelor de învățământ

Dr. **ALEXANDRU GHEORGHIU,**
șef de laborator,
Institutul de științe pedagogice

Dintre înnoirile pedagogice care au obținut un acord unanim, cel puțin ca necesitate imediată, se pot delimita pentru domeniul didacticii actuale următoarele direcții principale de dezvoltare :

— Formularea taxonomică a obiectivelor educaționale ca niveluri de atins în orice acțiune pedagogică (1).

— Elaborarea unor instrumente de evaluare cu care să se poată măsura fidel și valid rezultatele individuale în raport cu obiectivele planificate.

— Conceperea „tripolară" a procesului pedagogic avînd componente : instrucția, educația și formarea omului (2).

— Promovarea unui complex metodic prin care să se realizeze concomitent : activizarea celor care învață, individualizarea procesului de învățare și conexiunea inversă permanentă între elev și profesorul său, învestit cu funcția principală de „tutor" al valorilor și opțiunilor individuale (3).

În acest ansamblu operațional, locul și funcțiile mijloacelor de învățămînt sînt confruntate cu alte realități și perspective, care le pretind valențe și calități noi.

Așa cum este prezentat sintetic în fig. nr. 1, în desfășurarea oricărui pro-

LOCUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN CADRUL UNUI SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÎNT

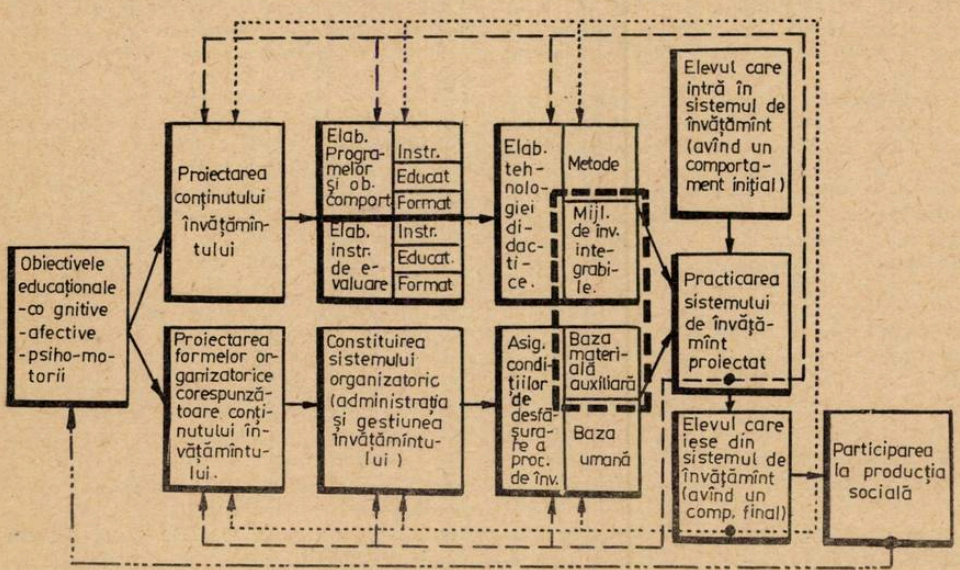


Fig. nr. 1.

ces de învățămînt, mijloacele de învățămînt ocupă două poziții distincte. O categorie se referă la cele care se integrează în tehnologia didactică folosită în procesul pedagogic, iar a doua este constituită din mijloacele auxiliare procesului de învățămînt (4). Mai concret putem adopta următoarea împărțire:

- Mijloace de învățămînt
  - I Mijloace care se integrează în procesul de învățămînt
    - A. Mijloace care conțin mesaj informațional;
    - B. Mijloace care servesc pentru descoperirea de informații;
    - C. Mijloace care servesc pentru exerciții și formare de deprinderi;
    - D. Mijloace care servesc pentru realizarea conexiunii inverse și evaluării comportamentului final al celor care învață.
  - II Mijloace auxiliare procesului de învățămînt
    - A. Mijloace care servesc pentru confecționarea mesajelor informaționale;
    - B. Mijloace care servesc pentru transmiterea și recepționarea mesajelor gata confecționate;
    - C. Mijloace care servesc la asigurarea condițiilor de transmisie-recepție a mesajelor ce se comunică și a condițiilor optime de desfășurare a întregului proces de învățămînt.

Cît privește locul ocupat de cele două categorii de mijloace de învățămînt în raport, pe de o parte, cu programa școlară (deci conținutul și obiectivele educaționale), iar pe de altă parte cu elevul care învață, putem delimita următoarele trei situații posibile (fig. nr. 2).

a) Programa școlară este comunicată elevilor numai prin profesorul grupului, care folosește în exclusivitate mijloace de învățămînt auxiliare (încăperile și mobilierul școlar, tabla și creta).

b) Programa școlară este comunicată atît prin profesor cît și cu ajutorul unor mijloace de învățămînt integrate în tehnologia didactică practicată, folosindu-se concomitent și celelalte mijloace auxiliare. În această situație se pot întîlni numeroase variante, în funcție de metodele aplicate, dotația școlară, inventivitatea cadrelor didactice etc.

c) Programa școlară este comunicată numai prin intermediul mijloacelor de învățămînt, fiind trecută pe diferite suporturi tehnice (peliculă, disc, benzi magnetice, emisiuni de TV școlară, manuale, materiale de instruire programată, truse de învățare individuală la domiciliu etc.). O perspectivă din ce în ce mai precisă, ca utilitate, revine în această categorie computerelor și televiziunii substitutive.

Din toate aceste considerații se poate susține ideia că recomandarea, adoptarea sau dezvoltarea mijloacelor de învățămînt depind de *gradul lor de utilitate*, adică de măsura în care participă la realizarea optimală a obiectelor educaționale. Întrucît gradul de utilitate al unui produs definește, în ultimă analiză, calitatea sa, propunem introducerea termenului de *calitate a unui mijloc de învățămînt*, în repertoriul dinamic al noțiunilor pedagogice.

Ținînd seama de avalanșa de mijloace de învățămînt pe care „industria pedagogică" o trimite într-un ritm impresionant spre beneficiarii din domeniul școlii, opțiunea pentru un model sau altul nu mai poate fi întîmplătoare, subiectivă, ci trebuie să se bazeze pe o argumentație de natură calitativă, prin care să se raporteze calitățile mijlocului nou la calitățile mijlocului existent. Dar, un indicator de acest fel nu poate fi decît sintetic, cuprinzînd concomitent cele 4 laturi sub care poate fi

LOCUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT
ÎN PRINCIPALELE VARIANTE DE TEHNOLOGIE DIDACTICA

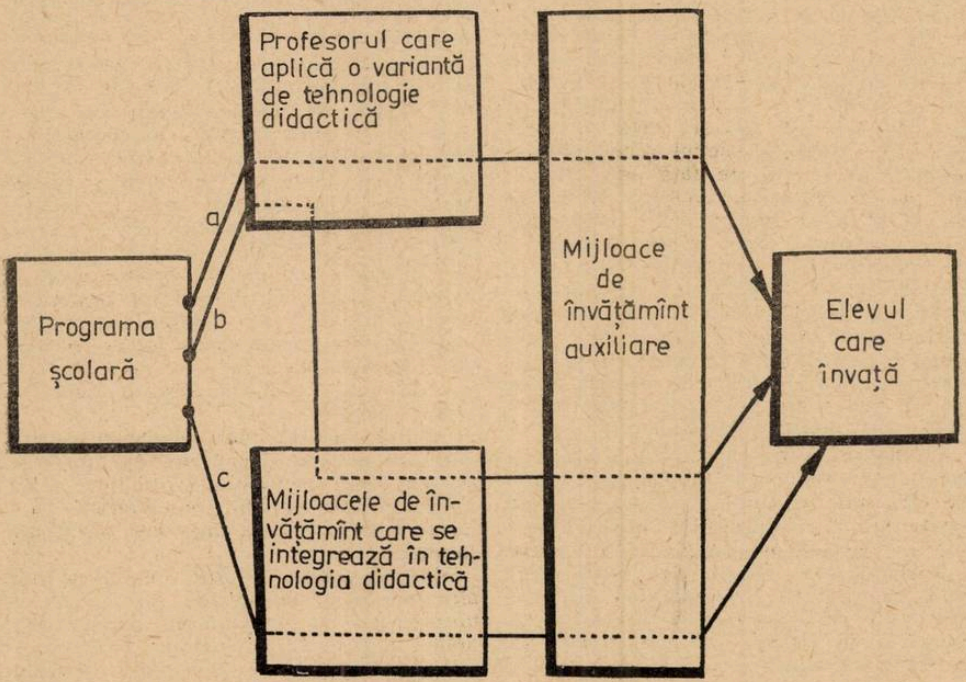


Fig. 2

analizat orice mijloc de învățămînt și anume prin :

— calitățile pedagogice (P), adică gradul de participare la realizarea obiectivelor educaționale ;

— calitățile ergonomice (Er), adică solicitările pe care le pretinde celor care îl folosesc ;

— calitățile tehnice (T), adică soluțiile tehnice adoptate, funcționalitatea, fiabilitatea ;

— calitățile economice (Ec), adică prețul de cost, de întreținere, service-ul etc.

Folosind modelul matematic al indicatorilor de calitate pentru produsele industriale, putem aprecia că, în cazul mijloacelor de învățămînt, calitatea (C) se exprimă prin relația :

$$C = f\left[\frac{P\ (T + Er)}{2\ Ec}\right]$$

sau, în cazul comparării calitative concomitente a două mijloace de învățămînt, dintre care unul nou (C_1) și altul vechi (C_2) :

$$Q = f\left[\frac{\frac{P_1}{P_2}\left(\frac{T_1}{T_2} + \frac{Er_1}{Er_2}\right)}{2\ \frac{Ec_1}{Ec_2}}\right]$$

în care Q este indicatorul de calitate.

Din studiul variațiilor acestor funcții, rezultă că sensurile perfecționării calitative a mijloacelor de învățămînt pot îmbrăca concomitent 1—4 domenii de apreciere. În acest fel se poate da un răspuns obiectiv la întrebările ce se formulează frecvent privind alegerea sau producerea în serie a unui mijloc de învățămînt.

În lumea școlii noastre există un mare imbold la inovare în domeniul mijloacelor tehnice didactice. Deși motivat foarte variat, el se concretizează în diferite realizări, prototipuri sau serii mici, care se introduc în practica școlară locală, cu sau — cel mai adesea —

fără publicitate specială. Chiar dacă, atunci cînd sînt luate în studiu de specialiști, majoritatea încercărilor de inovare nu ar justifica generalizarea și producerea în serie, trebuie să fie reținut faptul că, în școala românească, există o mișcare puternică de inovație și invenție în folosul învățămîntului, realitate care atestă una din laturile forței de creație a „aurului cenușiu" al personalului didactic și chiar al elevilor din cercurile practice. Ceea ce lipsește în momentul de față este dirijarea acestei forțe pe făgașul rezolvărilor științifice. Iată de ce promovăm ideia adoptării unui program național de cercetări în domeniul dinamic al mijloacelor de învățămînt, în care să poată fi înscrise toate încercările sau acțiunile de inovare realizate de corpul didactic sau de alte categorii de specialiști, program coordonat de Institutul de științe pedagogice, în care există o formație de cercetare specializată.

Studierea conținutului și relațiilor cercetării pedagogice în domeniul mijloacelor de învățămînt cu organele de proiectare a conținutului învățămîntului, cu organele de decizie, cu industria producătoare și cu practica școlii, permite identificarea următoarelor patru direcții în care se înscriu acțiunile de inovare, în esența lor răspunsuri la probleme actuale :

1. *Prospectarea necesarului de mijloace de învățămînt* prin care să se poată realiza o eficiență maximă a acțiunilor pedagogice. În acest grup se încadrează : a) stabilirea categoriilor, funcțiilor și conținutului diferitelor mijloace de învățămînt ; b) stabilirea priorităților, adică împărțirea necesarului în grupe de mijloace obligatorii și facultative ; c) aprecierea cantităților necesare în limitele minim-maxim. Cunoașterea necesarului de mijloace didactice în raport cu conținutul învățămîntului este punctul de plecare pe care se poate fundamenta o politică rațională de dotare a școlii și — în prezent — constituie o problemă deschisă.

2. *Validarea prototipurilor de mijloace de învățămînt*, proiectate pedagogic din punctul de vedere al conținutului, dar proiectate tehnic și produse de industrie sau de ateliere specializate. Ea cuprinde elaborarea unor proiecte de cercetare experimentală cu ajutorul unor instrumente de evaluare obiectivă, experimentarea și finalizarea, adică formularea uneia din următoarele trei răspunsuri : a) mijlocul de învățămînt corespunde total parametrilor pedagogici proiectați ; b) corespunde numai parțial sau c) este necorespunzător.

3. *Eficiența mijloacelor de învățămînt aflate la un moment dat în practica școlară.* În acest grup se cuprinde confruntarea dinamică a mijloacelor existente cu noua tehnologie didactică promovată și cu noul conținut al învățămîntului. De aci rezultă că polifuncționalitatea mijloacelor didactice, gradul de adaptabilitate și persistență în timp sînt alte însușiri importante de care trebuie să se țină seama. Tot aci este cuprinsă și formularea de soluții care să rezolve probleme pentru anumite condiții particulare. De exemplu soluții optime pentru asigurarea folosirii imaginilor dinamice în practica tuturor școlilor, integrate strict în programele școlii, pentru următorul deceniu.

4. *Prognoza și dezvoltarea mijloacelor de învățămînt.*

Aici se cuprind toate inovările de ordin calitativ, în sensul descris mai sus, caracterizate prin soluții practice, cu eficiență determinabilă, aparținînd tuturor categoriilor de mijloace de învățămînt.

Spre deosebire de alte compartimente ale cercetării pedagogice, în domeniul mijloacelor de învățămînt, promovarea unei soluții este și o acțiune de responstabilitate materială imediată, deoarece antrenează investiții și eforturi financiare la scară națională. Iată de ce o propunere de inovare de acest fel are nevoie, de cele mai multe ori, de colaborarea unui colectiv interdisciplinar de specialiști.

În etapa actuală, sensul inovării în domeniul mijloacelor de învățămînt pretinde abordări și evaluări complexe și așteaptă de la cei care se angajează soluții de mare randament.

BIBLIOGRAFIE

1. George Văideanu, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiective educaționale*, „Revista de pedagogie", XX, nr. 12, 1971, pp. 11—22.
2. Ștefan Bîrsănescu, *Spre un nou orizont pedagogic*, „Tribuna școlii", I, nr. 27, 1971.
3. Tiberiu Bogdan : *Conferința internațională de tehnologie educațională și pedagogie industrială*, „Revista de pedagogie", XX, nr. 9, 1971, pp. 116—118.
4. Alexandru Gheorghiu, C. Peștișanu, *Didactica contemporană și mijloace tehnice de învățămînt*. Raport la Consfătuirea experților și specialiștilor în domeniul mijloacelor de învățămînt. Sofia (11—18 oct. 1971).
5. Alexandru Gheorghiu, *Cercetarea științifică și optimizarea calității mijloacelor de învățămînt*, Revista „Învățămîntului profesional și tehnic", nr. 2, 1972.

Pregătirea tehnico-productivă a elevilor în întreprinderi și ateliere școlare

Prof. FELICIA HAICA,
director adjunct Liceul „Gh. Șincai",
București

Colectivul de conducere al Liceului „Gh. Șincai" a luat măsuri pentru a cuprinde toți elevii în activități practice în întreprinderi și în atelierele din școală, pe care le-a înființat și dotat cu sprijinul uzinei „Autobuzul" și a întreprinderii poligrafice „Arta Grafică".

La efectuarea de către elevi a muncii productive, concomitent cu învățătura s-a urmărit : *însușirea conștientă a cunoștințelor teoretice ; dezvoltarea spiritului de observație și a atenției ; a imaginației creatoare și a gîndirii tehnice ; a voinței și perseverenței ; consolidarea atitudinii socialiste față de muncă ; dezvoltarea fizică corespunzătoare și formarea simțului estetic.*

Prin legarea activității productive de îndeplinirea scopurilor instructiv-educative ale învățămîntului s-a avut în vedere ca nici o latură a personalității elevilor să nu rămînă în afara influenței profunde a școlii ; iar prin participarea efectivă la producerea de bunuri materiale să se însușească deprinderi care să scurteze timpul necesar specializării într-o profesie.

Atingerea unor astfel de obiective este înlesnită de dorința elevilor de a dovedi posibilitatea aplicării practice a cunoștințelor teoretice dobîndite în școală, stimulați fiind de rezultatele obținute la locul de muncă, de perspectiva angajării lor în producție după absolvirea liceului.

Din observațiile noastre asupra muncii independente a elevilor în practică a rezultat constatarea declanșării unui proces de maturizare a lor în fața imperativelor vieții. La acest efect educativ a contribuit disciplina cerută de producție atît în atelierele din școală și din fabrici, cît și influența pozitivă creată de atitudinea muncitorească a colectivelor din întreprinderile industriale în care s-au integrat elevii.

Pentru a exercita o influență pozitivă asupra întregii activități din ateliere și unitățile economice unde își desfășoară elevii practica, am acordat o atenție deosebită creării factorilor formaționali : asigurarea unor „condiții externe" și „interne".

Ne vom referi atît la *practica tehnico-productivă din întreprinderi* (unde au fost repartizați toți elevii din cele 9 clase de anul IV și 3 clase de elevi din anul III), precum și la aceea *din atelierele din școală* la care participă elevii din anii I, II și III, în total 20 de clase.

A. În primul rînd am stabilit cu conducerea uzinei operațiile pe care elevii le pot efectua potrivit vîrstei lor ; astfel, antrenarea lor în producție după puterea fizică și pregătirea teoretică a dat posibilitate manifestării imaginației, inițiativei și aplicării cunoștințelor primite la diferite discipline de învățămînt.

Pentru buna desfășurare a activității de pregătire psihologică a elevilor în vederea participării la producerea de bunuri materiale s-a organizat :

— *vizitarea uzinei* „Autobuzul" și a întreprinderii poligrafice „Arta Grafică" pentru cunoașterea sortimentelor ce se produc, a reperelor și materiei prime folosite, a importanței și a locului acestor produse în economia țării noastre și a calității lor competitive în schimburile internaționale ;
— *întîlniri cu muncitori* fruntași și inovatori ;
— *ore de dirigenție* închinate muncii ;
— *adunări U.T.C.* cu dezbateri pe temele muncii ș. a.

În obținerea unei îndrumări calificate a elevilor liceului nostru am primit un ajutor substanțial din partea conducerii întreprinderilor prin selectarea și repartizarea maiștrilor instructori cu cele mai bune rezultate în muncă și de o înaltă ținută morală.

Interesante reflecții sînt ocazionate de conștientizarea necesității îmbinării teoriei cu practica la întîlnirea în întreprindere a elevilor de la cursul de zi cu cei de la secția serală ; mai cu seamă în situația cînd „seraliștii" contribuie la îndrumarea practică a celor de la zi. În contractul încheiat între conducerea liceului și a întreprinderilor s-au stabilit obligațiile reciproce și s-au stipulat sortimentele ce se vor produce.

Pînă în prezent cele 9 clase de elevi din anul IV au muncit la uzina „Autobuzul" în hala de montaj final, la instalații electrice, la atelierul de lăcătușerie și la cel de tapițerie-croitorie.

În perioada de acomodare la condițiile din uzină și la efortul fizic cerut, circa 3—4 săptămîni, nu s-a putut estima valoarea muncii și nici producția concretă. Formarea pe parcurs a unor deprinderi necesare efectuării tehnologiei de lucru a permis uzinei „Autobuzul" ca printr-o normare experimentală să stabilească rezultatele muncii elevilor. S-a apreciat că 50% din operațiile de categoria I la secția tapițerie-croitorie (constînd în pregătirea materialului, croit după șablon etc.) să se execute de elevi. Astfel, din constatări, rezultă că 3—4 elevi lucrînd 6 ore efectuează norma pe o zi de 8 ore a unui muncitor de categoria I, iar la atelierul de electricitate 2—3 elevi realizează o producție egală cu a unui muncitor calificat de categoria I.

Pentru majoritatea elevilor faptul că li s-au stabilit și lor norme experimentale de lucru și fișe de pontaj a fost un imbold de a munci mai bine și mai mult, de a folosi timpul în modul cel mai util.

Analizîndu-se de uzină toate posibilitățile de folosire a utilajelor libere, s-a ajuns ca toți elevii să aibă o repartizare concretă în muncă și cu toată lipsa lor de experiență și pricepere să-și aducă un aport recunoscut în fabricarea produselor.

Deoarece *munca productivă*, considerăm, că trebuie să fie o *parte componentă a sistemului educațional al școlii*, s-a dat în grija diriginților să urmărească întreaga comportare a elevilor pe care-i însoțesc în producție. Cunoscînd pregătirea teoretică a elevilor, posibilitățile și preocupările lor „tehnice" în afara școlii, aria priceperilor și deprinderilor practice, școala și-a îndeplinit rolul său de a dezvolta înclinațiile individuale ale elevilor, de a încuraja manifestările și interesul față de o specialitate. Experiența de pînă acum ne-a arătat că interesul pentru însușirea unei specialități apare și se dezvoltă la elevi în procesul participării la muncile pe care le efectuează.

Organizarea activității în uzină ne-a demonstrat că datorită muncii productive au apărut elemente noi comportamentale pe care nu le-am sesizat în procesul instructiv-educativ desfășurat în școală. Astfel, putem aminti de conștiința că fac parte dintr-un colectiv de muncă în care au sarcini de răspundere — participarea la îndeplinirea normei de producție — și dorința de a lucra după exemplul oferit de muncitori.

Ansamblul de mașini, de utilaje, de aparate și diverse instalații exercită asupra elevilor o forță deosebită de atracție, ceea ce le conferă un stimulent pentru cunoașterea funcționalității lor, a desfășurării fluxului tehnologic, ce se reflectă în întregirea și în îmbogățirea cunoștințelor tehnico-științifice. Relațiile din interiorul colectivelor de elevi s-au dezvoltat, devenind mai pline de conținut etic, manifestîndu-se prin întrajutorare reciprocă, disciplină și mai temeinică pregătire la învățătură.

Munca productivă ne-a atras atenția asupra valorii ei educative. De aceea considerăm că mijloacele acțiunii de influențare prin cuvînt asupra personalității elevilor, aplicate cu preponderență în școală, trebuie împletite armonios cu o participare efectivă a lor la munca din uzină.

Stabilirea concordanței dintre cele două căi de influențare educativă, insuficient cunoscută și demonstrată pînă în prezent, poate constitui în viitor obiectul unor cercetări pedagogice deosebit de interesante.

B. Pentru transpunerea în viață a sarcinilor de partid și de stat cu privire la înființarea atelierelor școlare, în strînsă legătură cu conducerile întreprinderilor „Autobuzul" și „Arta Grafică", am trecut la dotarea și amenajarea lor, constînd în asigurarea bazei materiale pentru efectuarea lucrărilor practice. În alegerea profilului atelierelor și în stabilirea conținutului programei școlare am avut în vedere necesitățile întreprinderilor tutelare.

Crearea unor condiții de muncă cît mai apropiate de cele din întreprinderi a necesitat efectuarea unui volum mare de muncă. Trebuie să subliniem interesul deosebit și entuziasmul manifestat de elevi pentru înființarea atelierelor din școală concretizat prin participarea lor cu un însemnat număr de ore de

muncă patriotică la construcții, săpături, cablaj, lucrări de tîmplărie etc. Alături de elevii cursului de zi s-au angajat și elevii secției serale să contribuie la punerea în funcțiune a mașinilor-unelte și la instalarea completă a celor două ateliere de electrotehnică.

Munca ne-a fost ușurată prin grija deosebită a întreprinderilor de a transfera școlii importante mijloace fixe, ca: strunguri universale, șchapinguri, freze, raboteze, mașină de polizat, menghine, aparate de măsură și control și diferite unelte de lucru.

Transformările care s-au făcut într-o întreagă aripă a școlii au produs o adîncă impresie asupra elevilor, cadrelor didactice și a părinților, deoarece utilarea și înzestrarea modernă a acestor ateliere școlare le-au oferit un autentic peisaj industrial.

Concomitent cu punerea în stare de funcționare a atelierelor am stabilit în cele mai mici detalii conținutul activității la fiecare loc de muncă, distribuirea s.d.v.-urilor, a termenelor de executare a sarcinilor de producție imediate. Ținînd cont și de cerințele întreprinderilor, de posibilitățile elevilor, de înzestrarea tehnică a atelierelor, în strînsă concordanță cu cele de mai sus, s-a elaborat de către maiștrii instructori și tehnicienii din uzină împreună cu profesorii de fizică și matematică, programa școlară pe întregul an și cel de perspectivă pe toată perioada de școlarizare. S-au specificat și operațiile de lucru, cunoștințele teoretice care trebuie reactualizate. Acest procedeu a conferit muncii din ateliere caracterul de activitate conștientă prin îmbinarea cunoștințelor elevilor cu practica.

La începerea fiecărei zile de muncă în ateliere s-a dovedit utilă *convorbirea introductivă* constînd în *problematizarea activității*: se propun soluții care se cer lămurite și rezolvate. Pe lîngă întuirea obiectului, a reperelor constitutive, elevii sînt antrenați în discuții asupra procedeelor cele mai bune care pot fi aplicate. Ei sînt îndrumați să fundamenteze fiecare metodă propusă, sprijinindu-se pe cunoștințele acumulate la ore. Aceste convorbiri s-au dovedit de certă valoare pedagogică, dezvoltînd gîndirea tehnică și imaginația creatoare a elevilor, precum și priceperea de a efectua operații intelectuale legate de procesul muncii practice. Prin stabilirea și consemnarea în caietul de practică a operațiilor, a ordinii lor și a uneltelor de lucru s-a intenționat ca pe lîngă însușirea deprinderilor, elevii să se obișnuiască cu o disciplină a muncii strict necesară în crearea valorilor materiale.

Atelierul de așchiere

Atelierul de electrotehnică

S-a observat că ori de cîte ori elevii erau convinși de necesitatea muncii lor, lucrau cu conștiinciozitate. De aceea s-a adoptat procedeul de a pune în discuția elevilor planul de producție ce revenea atelierelor școlii din sarcinile întreprinderilor, se indicau și neajunsurile ce se pot ivi din cauza unor piese care nu corespund parametrilor stabiliți. În asemenea situații elevii întotdeauna au venit cu propuneri valoroase prin care să se asigure îndeplinirea sarcinilor de plan în condiții optime. S-a consemnat faptul că sub influența responsabilității ce-i revenea grupei sau echipei de muncă în „fabricarea" bunurilor, unii dintre elevi și-au revizuit „stilul" după indicațiile ce se impuneau la controlul de calitate.

Organizarea de întreceri între echipe și grupe și a unei principiale evidențe a cantității și calității produselor a contribuit la ridicarea productivității muncii fiecărui elev, pentru că de ea depindea nemijlocit productivitatea colectivului din care face parte. Astfel, prin stabilirea unui sistem complex de dependențe colectiviste s-a stimulat îndeplinirea sarcinilor grupei în egală măsură cu a celor individuale.

Menționăm că în atelierele de lăcătușerie, așchiere și electrotehnică se lucrează pentru uzina „Autobuzul" circa 40 de repere (elemente anexe ale unor piese complexe) ca : pîrghii oscilante, suporți-bară susținere, piese terminale, semibalamale, piese pentru asamblare, rebobinări motoraşe, transformatoare de diferite dimensiuni etc., însumînd valori de ordinul zecilor de mii.

Atelierul de lăcătușerie în colaborare cu cel de așchiere executînd o comandă suplimentară pentru întreprinderea „Electromontaj", constînd din : izolatoare (T.k.6) de aluminiu, flanșe izolatoare, bușoane exagonale, punți de contact, nipluri etc., realizează în plus o sumă estimată la peste 10 000 lei. Pentru Căminul de copii din Berceni, atelierul de lăcătușerie a confecționat 80 de paturi, asigurînd prin această lucrare o însemnată economie inspectoratului școlar al Municipiului București, care a emis comanda. Lucrările simple de electricitate pe care elevii le-au învățat la atelierul de electrotehnică s-au concretizat în final în confecționarea de veioze și montarea de abajure.

Merită relevat faptul că elevii silindu-se să efectueze lucrări de bună calitate, la unele produse indicele de rebutare este sub nivelul admis și chiar sub cel realizat de fabrici.

În procesul muncii a început *să se contureze spiritul de echipă* pentru a cărui dezvoltare s-au folosit diferite procedee, dintre care amintim doar unele

forme colective de evidențiere a muncii : în fața clasei ; în fața diriginte-lui, a directorului, a părinților, în adunări U.T.C., la stația de amplificare a școlii, la panoul de onoare etc. Caracterul colectiv al acestor popularizări a avut ca urmare trezirea interesului elevilor față de munca tovarășilor lor și asigurarea premiselor subordonării intereselor personale celor generale. După cum rezultă din cele relatate, organizarea justă a elevilor în grupe și echipe a permis pe lîngă îndeplinirea în condiții mai bune a contractului de producție și rezolvarea în același timp a unor importante sarcini educative.

Consemnările noastre la tema abordată în acest articol au subliniat cîteva aspecte mai deosebite constatate cu prilejul organizării, îndrumării și controlului muncii productive din întreprinderi și atelierele din școală, în scurta perioadă de la introducerea ei în programa de învățămînt a liceelor.

Sfera de cuprindere a practicii tehnico-productive trebuie înțeleasă într-un sens mai larg, deoarece ea acoperă și activitatea din laboratoarele școlare, cercurile tehnice de elevi, lucrările practice la toate obiectele de învățămînt, munca patriotică, de autoservire și chiar a predării noilor cunoștințe în strînsă legătură cu cerințele producției.

Neîndoielnic că privind faptele dintr-un astfel de unghi, profesorii ei înșiși, în multe cazuri, vor trebui să-și restructureze propriile cunoștințe, care nu rare ori sînt abstracte și rupte de viață. Se impune necesitatea stabilirii detaliate a temelor din programa școlară prin care se pot aprofunda anumite laturi ale muncii și care au o directă legătură cu activitatea de producție.

Concluziile care rezultă din observațiile noastre de pînă acum în pregătirea practică, atît la uzină, cît și în atelierele școlare au multe caracteristici asemănătoare, care se desprind din prezentarea făcută mai sus. În desfășurarea acestor activități de producție se dezvoltă anumite procese psihice și coordonate ale personalității elevului ; revine sarcina pedagogului să cerceteze modul și direcția în care se vor dezvolta. Noi ne-am format convingerea că ele depind de conținutul activității depuse și, îndeosebi, de caracterul relațiilor care se formează în procesul muncii în care intervin funcții de tipul elev-obiectul muncii, îndrumare-întrajutorare.

Evident, efectuarea de către aceiași elevi a unor produse identice sau asemănătoare poate genera calități deosebite, după cum executarea obiectelor cu profile diferite poate conduce la formarea unor priceperi și deprinderi de comportament de aceeași natură.

Asimilarea în procesul muncii a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor corespunzătoare dezvoltării personalității elevului depinde de măiestria dirijării de către pedagog a interacțiunilor ivite în sînul colectivului și mediul ambiant de tip industrial.

După opinia noastră, pentru îmbunătățirea substanțială a pregătirii tehnico-productive a elevilor în întreprinderi și atelierele din școală se conturează următoarele cerințe :

— *reorganizarea predării obiectelor* care au o mare importanță pentru scopurile urmărite în legarea învățămîntului de practica productivă, cum sînt : fizica, chimia, matematica, biologia, desenul și îmbunătățirea manualelor școlare ;

— *elaborarea de variante de planuri* privind electrotehnica, prelucrarea metalelor, lucrări de lăcătușerie, sudură ș.a. ;

— *introducerea facultativă a obiectelor cu caracter tehnic* și de tehnologia fabricației, care să dea elevilor o anumită orientare profesională și elemente de specializare legate de activitatea atelierelor din școală și de întreprinderile industriale care patronează unitatea școlară respectivă ;

— *editarea materialelor îndrumătoare și orientative* pentru maiștrii-instructori pe specificul meseriilor și organizarea unor cursuri de perfecționare obligatorii atît pentru cei cu normă întreagă, cît și pentru cumularzi din întreprinderi și pentru profesorii de fizică, chimie, matematică etc. ;

— pentru *finalizarea activității practice din fabrici,* uzine, în care s-a lucrat consecutiv trei ani, să se analizeze posibilitatea ca *elevii din anul IV să-și consolideze cunoștințele și deprinderile căpătate muncind efectiv în acea meserie,* după care să poată obține o atestare a unei specialități ;

— se simte *nevoia unei mai mari diversificări a practicii productive pentru eleve,* cum ar fi : mecanica fină, electronică, croitorie, lucru de mînă etc. ;

— ar trebui *îmbunătățită munca de confecționare a utilajelor școlare* necesare desfășurării activităților practice în atelierele din școală, precum și de lărgire și modernizare a materialelor didactice intuitive ;

— pentru utilizarea filmelor didactice în procesul de învățămînt, ar fi necesară *lărgirea producției celor pe peliculă îngustă (8 și 16 mm), a diafilmelor și diapozitivelor* cuprinzînd demonstrarea unor faze și operații de prelucrare și producere a diferitelor obiecte ;

— în vederea desfacerii și valorificării produselor executate în atelierele școală, în circuitul comercial, se impune *înființarea unui magazin inter-școlar ;*

— pentru stimularea elevilor merituoși, *să se extindă confecționarea panourilor de tip — fruntași în producție* — precum și *generalizarea atribuirii unor diplome la finele anului școlar.*

Putem conchide că sintetizarea propunerilor din experiența și a altor colective pot și trebuie să concure la ridicarea calitativă a activității de pregătire tehnico-productivă a elevilor în întreprinderi și atelierele școlare.

Filmul didactic — mijloc de învățămînt cu multiple valențe educative

Prof. TEODOR MUCICĂ

1. CÎTEVA CARACTERISTICI ALE FILMULUI DIDACTIC

Fără a avea pretenția să definim filmul didactic, vom spune totuși că el reprezintă o operă cinematografică și pedagogică, un gen cu o concepție și structură care îl deosebesc de toate celelalte filme. El trebuie conceput de specialiști și regizori în așa fel încît să răspundă în cel mai înalt grad cerințelor procesului instructiv-educativ. Ca urmare, filmul didactic este conceput și realizat în strînsă legătură cu programa și manualul școlar.

Este destul de greu de stabilit granițele filmului didactic. Totuși, apreciem că problemele fundamentale legate de concepția, structura, mijloacele de expresie cinematografică ș.a. au fost elucidate. A concepe un film didactic înseamnă mai întîi a stabili clar și precis : *subiectul filmului, funcția lui în cadrul lecției, clasa căreia i se adresează și durata de proiecție.* Abia după stabilirea acestor coordonate se trece la elaborarea tematicii și a scenariului.

Fiecare obiect de învățămînt poate furniza o mulțime de subiecte pentru film, dar, bineînțeles, nu toate justifică * să fie prezentate pe peliculă cinematografică. Pentru filmul didactic sînt reținute acele teme care prezintă dificultăți în predare, iar profesorul nu dispune de alte mijloace pentru a ajuta elevii să pătrundă în conținutul fenomenelor, să observe direct o serie de procese și de fenomene ascunse sau care se petrec prea repede sau prea lent. Trebuie ținut seama însă de faptul că cinematograful trebuie să fie folosit pentru a reproduce mișcarea, acolo unde aceasta este necesară.

Concepția filmului se oglindește în **scenariu.** Prezentarea subiectului într-un limbaj concis și clar alcătuiește *scenariul literar* al filmului. Acest scenariu, întocmit de un autor competent în domeniul respectiv, este transpus în limbaj cinematografic de către regizor. Acest scenariu, denumit *scenariu regizoral* (decupaj), cuprinde o serie de date și de elemente cu privire la realizarea filmului, cum sînt : numărul de cadre * și lungimea acestora, descrierea conținutului imaginii, comentariul și alte efecte sonore. La descrierea fiecărui cadru, regizorul indică și modalitățile privind compoziția imaginii : plan de ansamblu (P. ans.), plan general (P.G.), prim-plan (P.P.), plan de detaliu (P.D.), plan mediu (P.M.), plan apropiat (P.A.) etc.

* Pentru foarte multe lecții se realizează diapozitive și diafilme.

* Cadrul este unitatea cea mai mică a unei acțiuni filmate.

În filmele didactice cîteva planuri sînt privilegiate și anume : *planul de ansamblu, planul apropiat* și *planul de detaliu.* Planul de ansamblu, cu un cîmp foarte larg, servește la definirea cadrului acțiunii. Se folosește cu precădere în filmele de geografie (de exemplu : **Carpții românești ; Depresiunile intracarpatice** ș.a.) sau în filmele de istorie, pentru a prezenta locul și desfășurarea bătăliilor (de exemplu : **Lupta de la Călugăreni ; Strămoșii noștri ; Războiul pentru independența României** ș.a.). Planurile apropiate, precum și detaliile se folosesc frecvent în filmele de biologie, de fizică și chimie, pentru a pune în evidență obiectele, procesele și fenomenele și a concentra atenția asupra acestora. Desigur, în filmele didactice se poate apela, după caz, la întreaga gamă de planuri : *planul general, planul mediu, prim planul* ș.a.

Tehnica cinematografică dispune de o gamă variată de procedee cu ajutorul cărora o serie de fenomene pot fi înțelese mai ușor de către elevi. În filmul didactic este foarte important ca aceste procedee să fie utilizate judicios astfel încît imaginile să fie corecte din punct de vedere științific, expresive, convingătoare, într-un cuvînt să reușească să concentreze atenția elevilor asupra elementelor principale. Ne vom referi la unele procedee utilizate mai des în realizarea filmelor didactice, însoțite de cîteva exemple de filme.

Pentru „condensarea timpului", adică pentru prezentarea unor fenomene ce se desfășoară într-un timp foarte lung, din care cauză nu pot fi observate cu ochiul liber, se folosește *Zeitrafferul.* Prin acest procedeu se creează condiții pentru a observa, ca fenomene continue și accesibile înțelegerii, dezvoltarea embrionului, germinația seminței, creșterea și înflorirea plantelor, eroziunea solului etc. (Vezi filmele : **Creșterea și dezvoltarea la plante ; Germinația seminței ; Regenerarea la plante ; Reproducerea la plante** etc.).

Pentru „lărgirea timpului" se utilizează procedeul *grande vitesse.* Fenomenele care se desfășoară într-un timp foarte scurt, rapid (exemplu : erupțiile vulcanice, mișcările unui atlet, vibrațiile unui corp ș.a.), sînt descompuse și prezentate cu o viteză care permite observarea lor (vezi filmele : **Plasma ; Curenți electrici în gaze ; Vulcanii noroioși ; Undele mecanice ; Aruncarea greutății ; Săritura în lungime și în înălțime** etc.).

Examinarea unui preparat la microscop este o operație care necesită timp și atenție. Cu ajutorul aparatului de filmat pot fi obținute *imagini microscopice* (micro-cinematografia). Acest procedeu se pretează cel mai bine la preparate vii, la culturi de țesuturi, culturi bacteriene etc. (vezi filmele : **Circulația sevei brute și elaborate ; Planta în natură ; Bacteriile — rolul lor în natură** ș.a.).

Uneori, se pune problema de a filma piese anatomice sau detalii din ansamblul de organe (de exemplu : detaliile anatomice ale unor insecte, părțile constitutive ale plantelor etc.), pentru ca la proiecție elevul să aibă senzația că privește obiectul foarte de aproape. Aceste filmări *macro* (macro-cinematografia) se situează între lumea microscopică și cea normală (vezi filmele : **Biologia principalilor dăunători și combaterea lor ; Insectele ; Polenizarea la angiosperme ; Biocenoza pădurii de stejar ; Biocenoza de stepă ; Biocenoza apelor dulci ; Biocenoza alpină** ș.a.).

Un mare avantaj al cinematografiei este acela de a *anima* cu mișcări obiecte inerte, de a ilustra plastic noțiuni abstracte, de a pune în evidență ipoteze și fenomene care nu pot fi înregistrate direct pe peliculă sau pentru a completa succint unele fenomene complexe (vezi filmele : **Polimeri și polimerizare ; Celuloza ; Alcoolul etilic ; Azotul și principalii săi compuși ; Structura nucleului atomic ; Interacții nucleare ; Modelul atomului** etc.).

În general, în filmele de chimie se folosește *supraimpresionarea,* adică peste o imagine reală se suprapune un desen în scopul de a explica anumite procese chimice pe care nu le poate prezenta imaginea reală (de exemplu : **Apa ; Produse clorosodice ; Fonta ; Oțelul ; Aluminiul ; Cuprul ; Electroliza ; Produși obținuți din acetilenă** ș.a.). De asemenea, menționăm *săgețile animate* care au rolul de a atrage atenția asupra desfășurării acțiunii. Există, desigur, și alte procedee cinematografice (înlănțuirea, stop-cadru, voleul etc.), care se folosesc în funcție de subiectul abordat.

În general, imaginile cinematografice din filmele didactice sînt însoțite de coloana sonoră, alcătuită din trei elemente : *comentariu, zgomote* și *muzică.*

Comentariul are rolul de a ajuta înțelegerea fenomenelor expuse cinematografic, de a orienta perceperea spre ceea ce este esențial și important de reținut. Un comentariu adecvat se caracterizează prin claritate, prin accesibilitate și

concordanță deplină cu imaginea proiectată.

Zgomotele (naturale sau produse de motoare, mașini etc.) trebuie selecționate cu discernămînt pentru a contribui la crearea unei atmosfere cît mai aproape de realitate. Imaginea filmului este cea care determină natura zgomotelor și împreună cu aceasta formează o unitate de expresie. Astfel, în filmul *Litoralul românesc al Mării Negre*, valurile mării lovite de malul stîncos, însoțite de zgomotele produse de acestea, creează un acord al expresivității.

Muzica este bine venită în filmele didactice atunci cînd reușește să sporească puterea de sugestie a imaginii, să emoționeze. Desigur, muzica nu se justifică în toate filmele didactice, iar atunci cînd se folosește ea nu trebuie să sustragă atenția de la ceea ce este esențial. Se folosește cu precădere în filmele de istorie, de geografie, de istoria artelor, de educație fizică. În funcție de tema abordată, muzica poate avea un rol pozitiv și în filmele de fizică, de biologie ș.a.

Nu ne-am propus să abordăm toate problemele legate de construcția filmului didactic. Am încercat doar să subliniem acele probleme și procedee cinematografice de a căror rezolvare depinde reușita unui film didactic.

Putem afirma că filmele didactice realizate pînă în prezent se bucură de aprecierea profesorilor noștri și a multor specialiști de peste hotare *. Printre calitățile incontenstabile ale multor filme menționăm : calitatea și expresivitatea imaginilor, gradarea materialului și împărțirea lui pe fragmente, argumentarea științifică și dozarea comentariului (filmele : **Celuloza — structură, proprietăți ; Carpații Orientali ; Adaptări la animale ; Curenți electrici în gaze ; Cetăți feudale pe teritoriul patriei noastre ; Mișcările Pămîntului ; Celula vegetală** etc.).

Desigur, pentru ca filmul didactic să răspundă cît mai bine exigențelor învățămîntului modern este necesar ca autorii și mai ales regizorii și operatorii să utilizeze cele mai eficiente mijloace de expresie cinematografice și în același timp să evite neajunsurile pe care le întîlnim în unele filme, cum sînt : tendința de a reda întreaga lecție, cu toate amănuntele, pe film ; densitatea excesivă a comentariului care sufocă imaginea și descrie în amănunt ceea ce se vede pe ecran ; inexpresivitatea unor imagini sau încărcarea lor cu elemente inutile ; succedarea prea repede a unor imagini pe ecran ; tendința de a scrie pe peliculă o serie de formule, ecuații sau de a suplini, prin comentariu, lacunele filmării.

2. PREGĂTIREA ȘI PREDAREA LECȚIEI CU FILM

După cum am văzut, forma principală de exprimare a filmului este imaginea cinematografică, cea care aduce în clasă, spre observare, reprezentarea concretă a lumii : fenomene geografice, animale în mediul lor natural, personaje și evenimente din trecut și de azi, peisaje rar vizitate de om, experiențe (de fizică, de biologie și chimie) periculoase sau de lungă durată care nu pot fi realizate în laboratorul școlii etc. Practic cinematograful are posibilități nelimitate ; el poate să stăpînească timpul, grăbindu-l, încetinindu-l sau chiar oprindu-l, să coboare în adîncurile oceanului sau să se ridice spre înălțimi siderale.

Pregătirea lecției cu film. Filmul constituie un mijloc de învățămînt cu multiple posibilități de sporire a eficienței lecțiilor. Aceasta depinde însă în bună măsură de pregătirea și ingeniozitatea profesorului în utilizarea filmului. Este știut că folosirea filmului solicită din partea profesorului un efort de pregătire mai mare decît pentru o lecție obișnuită. Organizarea lecției cu film ridică o serie de probleme noi, care se cer a fi rezolvate în etapa de pregătire pentru lecția respectivă.

În primul rînd, se cere o *cunoaștere temeinică a conținutului filmului.* Profesorul care încearcă să proiecteze în clasă un film pe care îl cunoaște doar după titlu sau rezumatul din catalog riscă să aibă surprize neplăcute. De aceea, este absolut necesar ca în perioada premergătoare lecției cu film să-l vizioneze odată sau de mai multe ori, pentru a cunoaște succesiunea cadrelor, conținutul acestora, durata, mijloacele de expresie folosite etc.

În al doilea rînd, se cere *stabilirea precisă a locului filmului în cadrul lecției.* Cunoscînd conținutul filmului, profesorul apreciază măsura în care ima-

* În ultimii ani România a participat la următoarele festivaluri internaționale : Festivalul internațional al filmului didactic și științific, 2—5 aprilie 1969, Sliven — R. P. Bulgaria ; A V-a Expoziție internațională a filmului didactic, 29.V—13.VI.1971, Roma ; Al VIII-lea festival internațional al filmului educativ, noiembrie 1971, Teheran.

ginile vizionate sînt suficiente și concludente pentru demonstrarea și ilustrarea elementelor esențiale ale lecției. În caz contrar, el poate recurge și la alte mijloace de învățămînt (diapozitive, hărți, grafice, bandă magnetică etc.). Menționăm că mesajul audio-vizual va fi utilizat numai acolo unde este necesar; nici un mijloc nu exclude pe celelalte.

În lecția cu film factorul timp trebuie să preocupe în mod deosebit pe profesor, deoarece de repartizarea și de utilizarea lui cu cea mai mare grijă depinde, în bună măsură, însăși reușita lecției. Filmul scurt de 5—10 minute este de preferat întrucît poate fi integrat în orice moment al lecției. Dacă filmul este mai lung, se va stabili fragmentul care are legătură cu lecția de predat.

În al treilea rînd, se cere o atentă *verificare a aparatului de proiecție*, în vederea înlăturării oricărei nereușite. Se verifică mai întîi legăturile dintre elementele instalației (proiector, amplificator, autotransformator, difuzor), apoi se controlează dacă presorul este curat. În continuare, se trece la „punerea la punct" a aparatului: se aprinde lampa pentru a centra fasciculul de lumină, care nu trebuie să depășească marginile ecranului. Această operație este bine să se facă în timpul proiectării genericului sau a cîtorva cadre din film. Cu acest prilej se reglează și claritatea imaginii, rotind obiectivul în locașul său.

Este știut că punerea în valoare a imaginii se face prin intermediul ecranului. El trebuie să reflecte la maximum lumina primită, pentru a da imaginii viață și strălucire. *Ecranul alb* (din pînză albă) cu reflexie difuz-împrăștiată se îngălbenește cu timpul, se scorojește și crapă. Mai bune sînt *ecranele metalizate*, confecționate dintr-o țesătură deasă acoperită cu o emulsie ce conține pulbere de aluminiu. Acest ecran asigură o reflexie-dirijată și de aceea se folosește cu bune rezultate în săli mai strîmte și lungi. Cel mai bun ecran este însă cel *perlat*, a cărui suprafață este acoperită cu mici perle (bile) de sticlă calibrate. În *fig. 1* sînt prezentate schematic calitățile direcționale ale celor trei tipuri de ecrane (1 — perlat; 2 — metalizat; 3 — alb).

Predarea lecției cu film. Eficiența lecției depinde în bună măsură de folosirea filmului în momentul cel mai potrivit al acesteia. Ca urmare, filmul poate fi folosit în *prima parte a etapei comunicării de noi cunoștințe*, atunci cînd se bazează pe cunoștințele anterioare ale elevilor, redînd o imagine de ansamblu asupra unor fapte, fenomene, evenimente, ori asupra caracteristicilor social-economice și culturale ale unei epoci; atunci cînd urmărim să trezim interesul elevilor pentru subiectul ce trebuie studiat; atunci cînd intenționăm să introducem pe

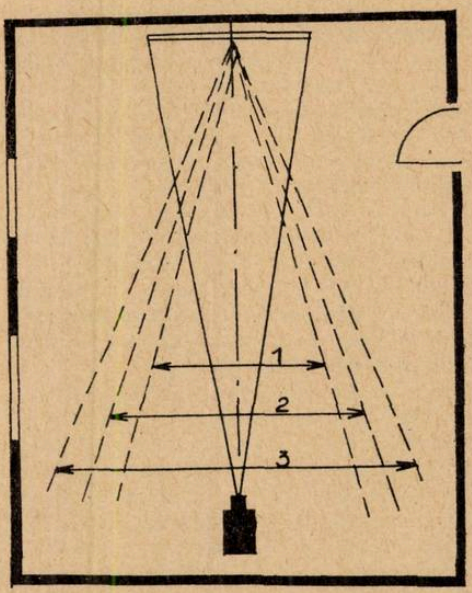


Fig. 1

elev în tema lecției ori să creăm un climat favorabil, de participare la lecție. Mesajul audio-vizual devine astfel un punct de sprijin în activitatea de căutare a unor soluții pentru rezolvarea problemelor ridicate de tema studiată.

Mai frecvent, filmul *se integrează în cursul desfășurării lecției* fie sub forma proiectării integrale, fie sub aceea a prezentării lui pe fragmente la locul și în momentul stabilit dinainte. Se recurge la un asemenea procedeu mai ales atunci cînd filmul este conceput pentru a ilustra numai o anumită parte din lecție și are o durată de proiecție scurtă (3—5—8 minute), așa cum sînt, de exemplu, filmele: **Adunarea de la Blaj; Lupta de la Călugăreni; Metabolismul energetic** ș.a. În alte cazuri, filmele se împart pe secvențe, care vor fi inserate în momen-

tele în care elevii dispun de elementele necesare înțelegerii mesajelor respective.

În sfîrșit, filmul poate fi utilizat în *finalul expunerii* profesorului. Se recurge la această variantă atunci cînd filmul are menirea să ilustreze, să concretizeze sau să sintetizeze și să consolideze cunoștințele predate.

În lecția cu film, *profesorul are un rol activ;* el desfășoară o activitate complexă și diferențiată, în funcție de fiecare moment al lecției. *Înainte de proiecție,* elevii trebuie pregătiți în sensul că li se atrage atenția asupra necesității observării și reținerii aspectelor semnificative legate de problema studiată. După caz, profesorul le poate cere elevilor să compare anumite elemente cuprinse în film cu reprezentările pe care le au din experiența lor. Deci, o prezentare succintă a unor probleme din film, ca și stabilirea anumitor sarcini pentru elevi în timpul proiecției orientează activitatea perceptivă a elevilor și ușurează înțelegerea mesajului audio-vizual.

În timpul proiecției, profesorul are sarcina de a îndruma și orienta actul perceptiv. Intervenția profesorului ajută elevii să treacă de la simpla observare din curiozitate la un efort de gîndire, intelectual, în vederea înțelegerii și însușirii conținutului mesajului transmis. Nu trebuie lăsată impresia că proiectarea unui film constituie un moment de distracție, ci dimpotrivă, urmărind succesiunea imaginilor, elevii desfășoară un proces complex de înțelegere a datelor, a faptelor și a fenomenelor.

Tot atît de necesară este intervenția profesorului și *după vizionarea filmului* dar, bineînțeles, într-un mod cu totul diferit. În acest moment, rolul profesorului este de a integra cunoștințele oferite de film în ansamblul conținutului lecției, în sensul de a fixa și sistematiza cunoștințele transmise și de a activiza anumite procese psihice.

3. TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE ALE FILMULUI DIDACTIC

Producția de filme didactice, realizată de studiourile naționale sub directa îndrumare a Ministerului Educației și Învățămîntului, a cunoscut în ultimii ani un ritm rapid de dezvoltare. Astfel, în perioada 1961—1970 s-au turnat în medie 12 filme pe an. Potrivit dinamicii de dezvoltare a producției de filme, în acest cincinal se prevede ca numărul titlurilor de filme să crească aproximativ de două ori față de perioada 1961—1970. Aceasta va permite *lărgirea tematicii,* astfel încît profesorii de toate specialitățile să poată utiliza filmul în procesul de învățămînt.

Sînt necesare mai multe filme, care să abordeze probleme legate, atît de trecutul istoric al patriei noastre, cît și de marile transformări petrecute în țara noastră pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate. De asemenea, sînt utile filme care să contribuie la educarea din punct de vedere moral-cetățenesc a tineretului. În tematică vor trebui să-și găsească loc o serie de filme pentru studiul științelor sociale, precum și filme menite să sporească interesul elevilor pentru pregătirea tehnică productivă, pentru acele domenii de activitate și de creație pentru care se pregătesc.

Paralel cu lărgirea tematicii se impune adîncirea anumitor probleme legate de *construcția filmului didactic* și de *diversificarea acestui gen,* în funcție de scopul urmărit, specificul fiecărei discipline, tipul de școală etc.

Pe măsura dezvoltării producției de filme didactice este necesar ca inspectoratele școlare să intensifice acțiunea de *multiplicare a filmelor* și de dotare a școlilor cu aparate de proiecție cinematografică. Fiecare școală, care posedă aparat de proiecție, trebuie să împrumute de la filmoteca județeană, pe timp limitat, filmele de care are nevoie în procesul de învățămînt. Creșterea fondului de filme, a numărului de copii și de aparate vor determina în viitor crearea de *filmoteci didactice și în licee.* În felul acesta s-ar da un impuls mai mare folosirii filmului în învățămînt.

După cum se știe, filmul de format * redus (de 16 mm) cunoaște în zilele noastre o largă utilizare. În multe țări ale lumii, formatul substandard, cum i se mai spune, se folosește și de către profesioniști. Pentru acest format s-a creat întregul aparataj (de filmare, montaj, prelucrare și sonorizare), care asigură

* Numim format lățimea peliculei.

aceeași calitate ca acela destinat formatului standard (35 mm). De asemenea, există o gamă foarte variată de aparate de proiecție.

La noi în țară formatul de 16 mm este prea puțin folosit. Cele trei studiouri cinematografice (Al. Sahia, Animafilm și București) utilizează încă formatul de 35 mm, după care se realizează copii pe 16 mm. Avînd în vedere că în multe instituții și întreprinderi există aparate de proiecție T.16 mm, sugerăm ca măcar unul din studiourile naționale *să realizeze filme direct pe peliculă de 16 mm.* Prin adoptarea acestui format pentru școli, cămine culturale, cinematografe sătești etc. s-ar realiza economie de peliculă și s-ar reduce mult prețul de cost al filmului.

În școli, proiecția filmelor se face cu aparatul T.16, fabricat de I.O.R. Acest aparat a fost de mai multe ori îmbunătățit, ajungîndu-se în prezent la al patrulea tip. Ultimul tip de aparat APT — 16—4 sau „*Cinerom*" are o linie modernă. În comparație cu tipurile precedente acest aparat are greutatea redusă și volumul mic. Pentru învățămînt ar fi însă necesar *un aparat cu multiple funcții,* care să permită : încărcarea automată a filmului, mersul înainte și înapoi, stoparea imaginii, rebobinarea filmului, fără să se recurgă la derulator.

În condițiile în care filmul didactic tinde să se generalizeze, se discută tot mai mult problema utilizării unui format mai mic și a unui aparat cu volum și greutate mai reduse. La unele congrese și colocvii internaționale, s-a sugerat ideea introducerii în învățămînt a formatului *Super 8 mm.*

Ce este Super 8 și care sînt avantajele pe care le prezintă ? În 1933 a apărut filmul de 8 mm, ca o cerință a cineastului amator. El provine direct din formatul de 16 mm, prin tăierea după developare în două părți egale a lățimii acestuia. Deși prezintă o serie de avantaje de ordin economic, oferite de costul scăzut al peliculei și al aparatului, formatul de 8 mm (fig. 2, a) nu a căpătat prea mare extindere deoarece fotograma este mică (12 mm^2), iar calitatea zonelor depărtate este mediocră. Mult mai tîrziu, în 1965, firma Kodac lansează formatul Super 8, care este tot o peliculă de 8 mm, dar, prin reducerea dimensiunilor la perforații și dispunerea lor mai rațională, s-a obținut o fotogramă cu suprafața de 18 mm^2, adică cu 50% mai mare (fig. 2, b) decît formatul standard 8. Pe lîngă realizarea unei imagini îmbunătățite, Super 8 mai prezintă și alte avantaje care l-au impus atenției specialiștilor din mai multe țări și anume : aparatul are greutatea de numai 3 kg, costul este foarte mic în comparație cu alte tipuri pentru formate mai mari, se manevrează ușor (prin simpla

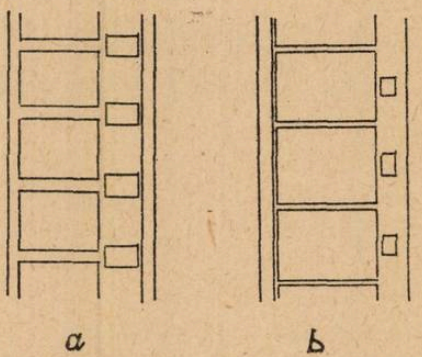


Fig. 2

rotire a unui buton) și asigură stoparea imaginii. Aceste avantaje au determinat pe mulți specialiști să-l considere ca un mijloc de învățămînt eficient.

Forma cea mai modernă a acestui film scurt de numai 3—5 minute o prezintă filmul „în buclă" (capetele sînt lipite, formînd un inel) sau în casetă cu rebobinare rapidă. Aceste două maniere de prezentare a filmului permit proiectarea lui de mai multe ori, fără pierdere de timp. Filmul buclă se folosește cu precădere la demonstrarea unor procese sau fenomene care se repetă ciclic, cum sînt : circuitul apei în natură, funcționarea motorului în patru timpi etc.

Dat fiind că filmul Super 8 prezintă o serie de avantaje de ordin tehnic, economic și pedagogic putem aprecia că el va căpăta o largă utilizare în învățămînt. Aceasta nu înseamnă că va înlocui formatul de 16 mm. Apreciem că cele două formate (de 16 mm și Super 8) sînt de mare viitor și ele trebuie să coexiste, deoarece se completează unul pe altul.

MIJLOACE MODERNE DE ÎNVĂȚARE
în școala contemporană

SOLUȚII DE INTEGRARE A TEHNICILOR DIDACTICE MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN ALTE ȚĂRI

OLGA OPREA,
cercetător științific principal la
Institutul de științe pedagogice

Izvorîte din revoluția tehnicilor de comunicare, mijloacele moderne de învățămînt oferă premise optimizatoare procesului didactic și creează condiții de completare a obiectivelor învățămîntului.

Rolul optimizator al mijloacelor didactice constă în suplimentarea posibilităților de realizare eficientă a activității pedagogice. Tehnicile didactice moderne nu transformă însă calitatea învățămîntului prin ele însele, tot așa cum în activitatea industrială mașina ca unealtă nu contribuie la sporirea producției decît prin faptul că reprezintă pentru om un mijloc de multiplicare uriașă a efortului fizic. Atribuția instrumentului — spune Vîgotski — este aceea de a transmite acțiunile omului asupra obiectului activități sale (...) ea trebuie să provoace diverse modificări în obiect, ea este mijlocul activității exterioare a omului..." (13) Omul — profesorul în învățămînt — reprezintă factorul hotărîtor în procesul creației noilor valori.

Substituindu-se acțiunii umane, mașinile angajează mutații în procesul asupra căruia acționează. Orice mijloc tehnic nou trebuie să creeze un nou model de activitate. O lecție televizată nu este — sau mai bine-zis nu ar trebui să fie — o lecție tradițională transpusă pe micul ecran. Fiecare mijloc didactic nou trebuie utilizat în așa fel încît el să contribuie la „crearea unui produs original", un nou tip de lecție, o nouă structură și noi efecte educative (6).

Potențele novatoare ale tehnicilor didactice moderne depășesc însă din ce în ce mai mult cadrul instrumentelor și pătrunzînd în sfera obiectivelor învățămîntului, capătă un *rol completiv*. Mînuind „mijloacele pedagogice industrializate" în procesul învățării, elevii realizează priceperi tehnice utile pregătirii lor pentru integrarea în activitatea productivă modernă. „Pe măsură ce tehnologia epocii noastre devine tot mai complexă, sub aspectul perfecționării mașinilor și a organizării umane, școala ajunge să ocupe o poziție din ce în ce mai centrală în cadrul societății, nu numai ca mijloc de socializare, ci și ca transmițător al priceperilor fundamentale.... (3)

Dintre tehnicile moderne, cele audiovizuale au căpătat cea mai largă aplicativitate în activitatea didactică, datorită posibilităților educative multiple pe care le oferă.

Spre deosebire de limbajul cuvintelor, care prezintă o serie de informații ordonate și clasificate, mijloacele audio-vizuale operează cu imagini și sunete reale, prezintă viața în desfășurare și prin aceasta fac posibilă analiza independentă, individualizată, a elementelor care compun structurile cognitive (10). Imaginile elimină așadar balastul explicațiilor verbale, promovează un limbaj de comunicare tributar mai curînd relațiilor afective și aptitudinilor decît expresiilor și normelor verbale.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Mesajul audio-vizual creează relații afective mai autentice, mai sincere, între sursa de informație și elev decît în condițiile comunicării verbale. Elevul nu este constrîns, ci atras de sursa de informație, spre deosebire de situația tradițională de instruire cînd admonestat invariabil să stea nemișcat el nu așteaptă de la lecție nici un eveniment, nici o bucurie și de aceea, de cele mai multe ori, nu-i oferă în schimb decît indiferență. (4)

Tehnicile audio-vizuale sînt însă și purătoarele unor carențe care pot genera obstacole în procesul dezvoltării intelectuale dacă nu sînt corelate rațional cu ceilalți factori educativi. Astfel, introducerea imaginii și a sunetului în activitatea didactică poate provoca diminuarea efectelor educative ale limbajului, sărăcind prin aceasta climatul dezvoltării intelectuale. De aceea este necesar ca în actul pedagogic să se realizeze o sinteză între mesajul audio-vizual și comunicarea verbală directă. Pe de altă parte, participarea afectivă intensă generează fenomene de empatie, de identificare și de participare la acțiunea de pe ecran. Pentru ca astfel de fenomene să nu perturbe activitatea de învățare este necesar ca elevii să fie îndrumați cu tact să se distanțeze de materialul faptic vizionat, să-l analizeze critic după criteriile indicate de educator și să-l substituie unor scopuri de cunoaștere dinainte precizate. Deprinderile de vizualizare formate în acest mod vor fi extinse de elevi asupra întregii lor activități de cunoaștere prin mass-media.

Rolul mijloacelor audio-vizuale în stimularea participării elevilor la actul învățării se exercită în limitele nivelului intereselor și a capacităților intelectuale specifice fiecărei vîrste. Cercetările psihologice au stabilit, de exemplu, că intereselor oferite de joc sau de senzații specifice preșcolarului — școlarul mic le opune pe cele izvorîte din viața școlară zilnică și care tind treptat, ca urmare a maturizării gîndirii, să se transforme în interese intelectuale, în motive ale învățării, în autoeducare intelectuală, participare conștientă la cultură. Trebuie distinse, deci, în suita acestor nivele ale motivelor participării la actul cunoașterii interesele spontane pentru sunet, mișcare, culoare, noutate — caracteristice copilului —, de interesele specifice pentru anumite genuri de activități, de motivațiile complexe legate de scopuri propuse, caracteristice adolescenților.

Luarea în considerare a particularităților de vîrstă reprezintă o condiție a instruirii prin tehnici didactice moderne încă din momentul elaborării conținutului mesajului. Pentru copiii preșcolari, de exemplu, pedagogul american Gattegno (6) propune următoarele obiective principale ale conținutului mesajului audio-vizual : familiarizarea cu lumea senzațiilor, explicarea componentelor, sunetului, luminii, formelor ; crearea unor condiții în care să poată fi aplicate cunoștințele noi ; prezentarea unor experiențe noi, nestructurate încă, — dar care pot fi abordate direct, fără experiență anterioară — cum sînt cele din domeniul artei ; cunoștințe sub forma povestirilor, care avertizează copilul asupra limitelor posibilităților de cunoaștere a lumii concrete ; dezvăluirea unor realități necunoscute pornind de la cunoștințe acumulate anterior. În rezumat, mesajul audio-vizual pentru preșcolari trebuie să dezvolte și să valorifice activitatea senzorială, emotivitatea, capacitatea de a acumula și de a aplica cunoștințe. Transpunînd în structura mesajului televizat aceste obiective, Gattegno a construit două tipuri de programe T.V. pentru copii : 1) *programe orizontale*, alcătuite din emisiuni zilnice de cîte o oră, cuprinzînd exerciții scurte de cîte 5'—10' cu subiecte diferite și 2) *Programe verticale*, în cadrul cărora se dezvoltă cîte o temă într-o oră sau într-un ciclu de mai multe emisiuni de cîte o oră.

Un program orizontal poate avea următoarea structură : exerciții pentru cunoașterea unor proprietăți ale luminii (10'), cunoașterea unor proprietăți ale sunetelor (10'), formelor (5'), elemente de studiul limbii materne (15'), studiul numerelor (10'), moment recreativ compus dintr-o ghicitoare, o povestire scurtă și un joc (10'). Ilustrăm în rezumat conținutul secvenței din programul orizontal destinată cunoașterii unor proprietăți ale sunetului, pe care o considerăm sugestivă și pentru mesajul altor mijloace de învățămînt destinate educației senzoriale a copiilor. Pe ecran apar în prim plan cîteva obiecte mici confecționate din materiale diferite (metal, lemn, plastic, sticlă). Se expun apoi platouri (suprafețe) confecționate și ele din materiale diferite și plasate pe ecran într-un cadru de metal. La intervale scurte, patru obiecte mici sînt lăsate să cadă pe rînd pe un platou, apoi în aceeași ordine pe celelalte trei platouri. Partea a doua a secvenței se compune dintr-un joc care antrenează unul sau mai mulți jucători

și în care copiii spectatori sînt puși în situația să identifice sursa sunetelor.

Exercițiul a oferit copiilor posibilitatea să constate că : sunetele se produc prin atingerea a două obiecte ; că sunetul produs este influențat de substanța din care sînt făcute obiectele și conține, așadar, caracteristici determinate de acea substanță.

Programul vertical care și-a propus să adîncească informațiile copiilor despre sunete a cuprins un ciclu de emisiuni de cîte o oră cu următoarele teme : Zgomotele ; Caracteristicile vocilor și discursul ; Muzica ; Notele muzicale ; Instrumentele muzicale ; Ritmuri și mișcări.

Integrarea tehnicilor moderne în procesul predării presupune *analiza prealabilă a structurii și a locului mesajului* lor în economia lecției. Sintetizînd, de pildă, condițiile integrării mesajului filmic în lecțiile de comunicare, profesorul englez Hayward (12) a elaborat următoarea schemă de integrare a mesajului audio-vizual în cadrul acestui tip de lecții.

1. Scopul mesajului : rezolvă sau anticipează o sarcină imediată de predare.

2. Conținutul mesajului : conține o problemă specifică, principală din temă sau una suplimentară, de completare.

3. Caracteristicile mesajului : informează, demonstrează, explică.

4. Contextul procesului de învățare : epuizează întregul moment al lecției sau trebuie completat cu alte mijloace ? Cu care și la care probleme ?

5. Tehnica de utilizare a mijlocului didactic : Ce echipament este necesar pentru materialul lecției și în ce momente va fi integrat. Cum va fi valorificat materialul în contextul lecției (muncă independentă, exerciții aplicative frontale etc.).

Pentru *conținutul mesajului filmic și modalitățile tehnice de expresie* folosite, se preconizează următoarele elemente : a) definirea pe scurt (o frază) a scopului și a conținutului filmului ; b) expunerea datelor faptice, selecționate după criteriile date de principiile didactice ; c) organizarea materialului faptic (exemple, experiențe etc.) în ordinea importanței pe care o au în transmiterea informației, elaborarea conceptelor etc. ; d) punctarea a 3—4 probleme esențiale și ilustrarea lor în forme variate (prin mișcare, culoare, siluete, simboluri, efecte de sunet, muzică, modificarea tonului în rostire, dialog, comparații) ; e) explicarea fiecărui fapt, dată, cu mijloace logice simple și directe (prin ordonarea materialului în imagine și simplificarea cadrului, generalizări verbale, pauze în vorbire, concluzii scurte etc.).

O caracteristică esențială a mesajului audio-vizual este concentrația ridicată a materialului cognitiv. Pentru a se evita dificultățile de asimilare ce pot fi generate de acest specific sînt necesare *modificări în structura lecțiilor și readaptări ale procedeelor metodice.* Se conturează în general două soluții principale : îmbinarea mijloacelor audio-vizuale cu explicațiile verbale ale educatorului în structuri didactice variate și crearea unui „sistem multimedia" constînd în îmbinarea mai multor mijloace moderne de învățămînt în structura aceleiași activități didactice (mijloace audio-vizuale, documente imprimate, exerciții programate, cărți, consultații, lucrări practice etc.). Prin lecțiile structurate după sistemul multimedia se urmărește să se rezolve aceleași sarcini fundamentale ce sînt caracteristice oricărui tip de lecție, însumînd următoarele momente pedagogice : transmiterea informației (prin intermediul purtătorilor de informație) ; exploatarea informației (prin discuții, corectări) ; adaptarea mesajului la posibilitățile fiecărui elev ; asimilarea individuală ; controlul rezultatelor și verificarea posibilităților de transfer. (8) Întrucît acest sistem necesită investiții mari și validări pedagogice complexe, el se află încă în stadiul investigațiilor experimentale.

În prezent sînt folosite frecvent în predare tehnicile auditiv-vizuale integrate în sistemul lecțiilor tradiționale — fie individual fie combinate — și avînd locuri și funcții pedagogice diferite. După modalitățile de asimilare în procesul didactic a acestor mijloace distingem două categorii principale de lecții : *lecții cu structură didactică tradițională, în care sînt asimilate mijloace audio-vizuale și lecții cu structuri didactice construite în raport cu specificul mijlocului și cu funcția sa pedagogică.*

O lecție de geologie, de exemplu, cu tema „Cutremurele" (10) în care s-au folosit mijloace audio-vizuale s-a realizat în două variante : În prima variantă, în care s-au utilizat numai mijloace video (proiecții fixe și film), lecția a căpătat următoarea organizare : ilustrarea a două catastrofe seismice cu ajutorul unor diapozitive ; explicarea de către profesor

a metodei de studiere a seismelor ; proiecția unor imagini animate (secvențe filmate) și explicarea cauzelor cutremurelor prin comentariu la imagine (s-a accentuat în explicații condițiile amplificării componentelor verticale și orizontale ale mișcărilor solului și distribuția geografică a elementelor care au declanșat seismul). La o altă clasă predarea aceleiași teme s-a realizat prin îmbinarea unor mijloace video și audio în următoarea structură organizatorică : audierea după disc a relatărilor unui martor ocular la un cutremur și vizionarea concomitentă a unor diapozitive ce reprezentau aspecte ale catastrofei ; sistematizarea și sintetizarea datelor de către profesor, susținut pe parcurs de fragmente ilustrative reluate, fie după disc, fie prin reproiectarea unor diapozitive (referitoare la intensitatea seismică maximă — epicentru —, zona de ruptură, inegalitatea repartiției geografice, consecințele prăbușirilor). Această variantă a lecției a mobilizat mai mult interesul și participarea elevilor decît prima variantă, atît prin conținutul emoționant al mesajului (evocările martorului ocular), cît și prin varietatea procedeelor (creată de alternarea tehnicilor folosite în predare).

Magnetofonul și proiecțiile fixe sînt mijloacele audio-vizuale cele mai răspîndite în toate tipurile și gradele de învățămînt datorită simplității tehnicii de utilizare și a costului lor accesibil. Pe lîngă aceasta, magnetofonul are destinații pedagogice multiple, atît în formele de activitate colectivă, cît și în cele individuale. La *limba maternă* se fac exerciții fonetice, citire model, citire-exercițiu, exerciții de intonație și dicțiune. La *limbile străine* audiția benzii magnetice este intercalată printre momentele de predare a scrierii realizînd asocierea cuvîntului pronunțat cu imaginea lui grafică, se fac exerciții individuale pentru controlul și autocontrolul pronunției și a exprimării. La *predarea muzicii* magnetofonul este utilizat pentru audiții, exerciții de reproducerea gamelor, a fragmentelor muzicale, pentru corectarea și autocorijarea emisiei sunetelor muzicale.

În ultimii ani au căpătat o largă extindere în învățămîntul din multe țări „montajele audio-vizuale", tehnici speciale de îmbinare a textelor sonorizate pe banda magnetică cu proiecția unor seturi de diapozitive. Din asocierea proiecției de diapozitive cu o emisiune radio, pe aceeași temă, s-a născut radioviziunea *.

Un mijloc didactic intrat relativ recent în practica didactică este *retroproiectorul* **. Inventat și folosit în scopuri militare în timpul celui de al doilea război mondial, retroproiectorul și-a făcut apariția în învățămînt după anul 1950. Răspîndirea sa a fost mult limitată de costul ridicat al aparatului și de dificultățile de procurare a materialelor transparente. Din anul 1970 aceste dificultăți fiind depășite retroproiectorul a devenit un mijloc didactic larg accesibil. Avantajele pedagogice ale noului aparat decurg din următoarele caracteristici :

1) permite profesorului să rămînă cu fața spre elevi tot timpul lecției și să realizeze — în aceeași poziție — ilustrarea întregului material, imaginile fiind proiectate pe un ecran situat în spatele lui (dar în fața elevilor) ;
2) proiecția se realizează la lumina normală de zi în condiții optime de vizibilitate, ceea ce dă posibilitate elevilor să lucreze în condiții normale și cu alte materiale necesare în lecție ;
3) materialul proiectat poate fi completat pe parcursul explicațiilor ;
4) imaginile sînt reversibile, ele putînd fi reproduse pe ecran ori de cîte ori este necesar pentru consolidarea materialului predat în aceeași lecție sau în lecțiile următoare ;
5) tehnicile de elaborare a materialelor proiectabile și de mînuire a instalației sînt accesibile cadrelor didactice de orice specialitate (5).

La o lecție de fizică cu tema : Motoare cu curent alternativ (9), retroproiectorul a sporit posibilitățile de ilustrare a sistemului de funcționare și a aplicațiilor practice ale tipurilor de motoare liniare. S-au utilizat în predare

* Caracteristicile tehnice și exploatarea pedagogică a montajelor audio-vizuale și a radiovizionului au fost expuse de noi mai detaliat în : *Montajul auudio-vizual în lecțiile de istorie* de O. Oprea în : „Revista de pedagogie" nr. 7/1971 și *Mijloace audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică* de Al. Gheorghiu și O. Oprea, în : „Revista de pedagogie" nr. 3/1970.

** Retroproiector = aparat video pentru proiectarea documentelor transparente, cu dimensiuni de 25/25 cm ; prevăzut cu un sul din material transparent (acetat) pe care se pot înregistra semne scrise (în alb, negru sau color), proiectabile pe un ecran situat în spatele aparatului.

două retroproiectoare instalate la cele două extremități ale mesei de laborator și avînd ecranele situate în extremitățile corespunzătoare ale tablei. Prin proiecții paralele (cu cele două retroproiectoare) s-au intercalat progresiv imagini care descompuneau procesul funcționării motoarelor în faze succesive, dînd posibilitatea unui studiu comparativ al dispozitivelor. S-au aplicat următoarele soluții de intercalare a materialului proiectat : a) imaginea (fotografia) dispozitivului sau a unei piese de studiat (dreapta), schema funcțională internă a aceluiași dispozitiv (stînga) ; b) proiectarea schemei unei instalații (dreapta) și sistemul reversibil al funcționării ei (stînga) ; c) ilustrarea unor aplicații (cu un singur retroproiector). În toate situațiile de proiecție, profesorul a notat pe tablă — în spațiul dintre cele două ecrane — concluziile ce s-au desprins din analiza materialelor proiectate.

Experimentarea pedagogică a retroproiectorului (5) a scos în evidență faptul că noul mijloc didactic intensifică participarea elevilor și reduce timpul de învățare, în special la disciplinele științifice (biologie, fizică, chimie, geometrie descriptivă) ; mai puțin eficient este în învățarea limbilor străine, pentru care laboratorul lingvistic reprezintă mijlocul cel mai adecvat.

Lecțiile în care mijloacele audio-vizuale sparg tiparele didactice tradiționale capătă structuri variate. De exemplu la Școala Alsaciană din Paris utilizarea televiziunii în circuit închis * la predarea științelor sociale („cunoștințe civice") în ultima clasă a liceului a modificat organizarea procesului didactic, scindîndu-l în două etape distincte. Într-o primă etapă, specialiști de prestigiu din domeniul vieții sociale, politice, intelectuale s-au întîlnit cu un grup de elevi în studioul TV în circuit închis și le-au răspuns la interviuri scurte pe problemele unei lecții. Într-o a doua etapă, aceiași specialiști au dezbătut cu colective școlare largi (clase) — prin contact direct — problematica abordată în interviurile din studioul TV (10). Literatura pedagogică mondială sugerează numeroase modalități de realizare a unor noi structuri didactice, ca urmare a integrării mijloacelor audio-vizuale. Amintim cîteva dintre ele :

a) Un grup de elevi este însărcinat să culeagă informații în legătură cu temele de predat din : filme, emisiuni radio, TV, presa zilnică și la data fixată pentru lecție echipa de elevi face o scurtă expunere orală asupra informațiilor culese, urmată de explicațiile profesorului ; sistematizarea problemelor lecției de către profesor cu participarea tuturor elevilor din clasă ; sinteza profesorului.

b) Introducerea în tema lecției printr-un film scurt, completat cu un text literar imprimat pe bandă ; unii elevi pun întrebări, alții dau răspunsuri ; profesorul face sistematizarea problemei din tema pusă în discuție.

c) Explicații și precizări făcute de profesor în legătură cu principalele probleme din tema emisiunii TV ce urmează să se transmită ; vizionarea emisiunii (10'), explicații suplimentare și aprecieri critice cu privire la emisiune ; aplicații independente sugerate de problemele abordate în emisiune (4).

Activitățile didactice de acest tip oferă prilejul unei pregătiri colective, creează noi moduri de colaborare, confruntări între elevi, între aceștia și profesori, creează noi metode de activizare a elevilor. În acest context, activitatea metodică se manifestă nu numai ca o componentă a tehnologiei învățămîntului ci și ca o muncă de creație a personalității educatorului (8). El este acela care pregătește condițiile de integrare și valorificare a mesajului audio-vizual, îi stabilește locul și funcțiile pedagogice în ansamblul activității de învățare, îndrumă elevul să-și elaboreze un sistem de valori cu ajutorul căruia să poată realiza o evaluare corectă a impresiilor și informațiilor nediferențiate cu care îl asaltează multiplele mijloace de informare.

Folosirea intensă în învățămînt a mijloacelor audio-vizuale pun în față pedagogilor și *probleme de igienă școlară*, privind mai ales profilaxia oboselii și menținerea unei stări funcționale normale a organismului în noile condiții de învățare. Utilizînd metode de investigație precis cantificabile, cercetătoarea sovietică Gluşgova (7) a verificat modificările ce intervin în randamentul școlar al elevilor în condițiile instruirii prin TV sub influența următorilor factori : durata emisiunii ; noua structură a lec-

* Caracteristicile televiziunii în circuit închis și alte aspecte ale sistemului instruirii prin TV sînt relatate mai detaliat în *Televiziunea mijloc de învățămînt* de G. Văideanu, Al. Gheorghiu, O. Oprea, V. Crețu, S. Fumărel... EDP. 1971 ; *Televiziunea și școala* de Al. Gheorghiu și O. Oprea, „Revista de pedagogie", nr. 9/1970.

ției rezultată din integrarea mijloacelor didactice ; condițiile tehnice și pedagogice de vizionare și audiție. Analiza acestor factori a scos în evidență următoarele constatări esențiale : prelungirea mesajului TV peste 25—30 minute la disciplinele științifice și peste 30—35 minute la lecțiile de literatură declanșează o slăbire a stării funcționale a sistemului nervos mai accentuată decît în condițiile tradiționale ale învățării (scăderea capacității de muncă a elevilor s-a constatat în creșterea numărului de erori și a perioadelor de latență) ; modificarea structurii lecțiilor prin intercalarea unor procedee audio-vizuale variate (film, ilustrații, scheme), precum și prin alternarea acestor procedee cu demonstrații și discuții în clasă contribuie la menținerea unui tonus mai ridicat al activității corticale decît în sistemul tradițional ; vizibilitatea și claritatea imaginii contribuie la evitarea unui efort excesiv, pe parcursul asimilării mesajului video (s-a stabilit că zona optimă de vizualizare se situează între 2—6 m distanță de ecran, iar claritatea imaginii este sporită de accentuarea contrastului dintre fond și obiect, mărirea caracterului literelor la imaginile ce conțin simboluri literale etc.).

Aceste constatări demonstrează încă o dată că un sistem pedagogic corect construit trebuie să îmbine și să alterneze selectiv tehnicile didactice, să le asimileze în procesul predării în acel moment în care pot suplimenta în mod real randamentul învățămîntului.

Cu toate eforturile ce se depun astăzi în toate țările lumii pentru *dotarea învățămîntului* cu mijloace moderne de instruire nu s-au obținut rezultate satisfăcătoare, în acest domeniu, nici chiar în statele considerate cu un potențial economic general ridicat. Experții din S.U.A., de exemplu, apreciază că tehnicile didactice moderne acopereau în 1970 abia 5% din orele de învățămînt (9). După estimații optimiste — spun pedagogii francezi — abia 5% din orele de învățămînt din întreaga Franță beneficiază de predare cu mijloace audio-vizuale (diapozitive, laboratoare lingvistice, radio, TV), ceea ce reprezintă o oră pe săptămînă de elev, din care 10—20 ore (pe săptămînă) sînt realizate de televiziune. Eficiența „mijloacelor de învățămînt industrializate" rămîne în aceste condiții efemeră.

Experiența acumulată pînă în prezent de diferite state a demonstrat că realizarea unei renovări reale a tehnicilor de învățămînt nu este un proces spontan și nici episodic. Progresul social și puternica dezvoltare culturală, ce caracterizează epoca noastră, nu trebuie frînate de instituții școlare și educative care, în materie de organizare și dotare au rămas la era manualului și a tablei (9). Semnalînd, cu cîteva decenii în urmă decalajul dintre ritmul cuceririlor omenirii în domeniul științei și tehnicii și ritmul pătrunderii lor în învățămînt Gaston Berger, propunea ca învățămîntul să fie dotat cu „mijloace tehnice analoge celor de care dispun sectoarele creatoare de nevoi de învățămînt" (9).

Înzestrarea învățămîntului cu mijloace moderne de instruire presupune elaborarea unui plan care trebuie să cuprindă atît necesarul cît și prioritățile. Stabilirea priorităților este condiționată, îndeosebi, de cerințele și de posibilitățile financiare imediate.

BIBLIOGRAFIE

1. Atzman Ezri : *Neurugen und Experimente im Bildungswesen der Vereinigten Staaten*, „Pädagogische Runcischan Rotingen", 1969, nr. 3.
2. Berger Guy : *Condition de l'école moderne — individualisation de l'enseignement et moyens audio-visuels.* „Revue internationale de pédagogie", Hamburg, UNESCO, 1969, nr. 4.
3. Bruner S. Jerome : *Pentru o teorie a instruirii.* În românește de Sandu Lăzărescu, E.D.P., 1970.
4. Canonge Fernand, Ducel René : *La pédagogie devant le progres technique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.
5. Gallentine Jerry L. : *Overhead projection : how useful is it ?* „The American Biology Teacher", Washington, 1970, nr. 1.
6. Gattengo Caleb : *Vers une culture visuelle. La télévision au service de l'éducation.* Edition Delachaux et Niestelé Neuchatel (Suisse), 1970.
7. Gluşgova, E. D. : *Nekotorîe ghighieniceskie voprosî ucebnogo televidenia.* „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1969, nr. 8.
8. Klingberg Lothar : *Was heisst moderne Unterrichts methode ?* „Pädagogik", Berlin, 1970, nr. 3.
9. * * * *Media-Techniques et moyens d'enseignement*, „Office Français des Techniques Moderne d'Education", nr. 19, 20, 21—22, 1971.
10. Planque, Bernard : *Machines a enseigner*, 1967, Casterman — Centre d'études Pedagogiques.
11. * * * *Razvitia poznavatelnoi aktivnosti uceaşcihsea* „Sovetskaia pedagogika", Moskva, 1969, nr. 7.
12. * * * *Visual Education. The Magazine of the National Comittee for Audio-Visual Aids, in Education.* Nr. august/sept ; october, 1971.
13. L. S. Vigotski : *Opere psihologice alese*, E.D.P., 1971, vol. I.

MODERNIZAREA ȘCOLII ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROBLEMATIZAT

Conf. univ. O. SCHECHTER,
Conf. univ. B. GRIGORIU

1. *Problematizarea : concepție sau metodă instructivă ?*

Dintre cercetările didactice care se întreprind de mai multă vreme în diferite țări, una din direcțiile asupra căreia se insistă mult și de la care se așteaptă un real reviriment al procesului de învățămînt, este aceea care se inspiră de la ideea de „problemă" și anume *învățămîntul problematizat.*

De multe ori, cînd se discută despre *învățămîntul problematizat,* unii pedagogi sînt înclinați să considere că avem de-a face cu domeniul exclusiv al metodei de învățămînt. Desigur, metoda de învățămînt constituie o preocupare centrală a învățămîntului problematizat. Considerăm însă, că este vorba mai mult decît de o metodă — mai ales — că, după cum se știe, „metoda de învățămînt" reprezintă ea însăși o categorie didactică cu un cîmp foarte complex de implicații.

O analiză atentă a concepțiilor contemporane despre instruire permite să observăm tendința de polarizare a acestora în două grupe aparent disjuncte dar, în același timp, *unitare* prin corespondența lor cu două cerințe majore ale activității didactice, și anume :

— grupa concepțiilor care privesc actul instruirii ca un proces de formare de operații secvențiale, quasiautomatizate, desfășurîndu-se după un algoritm riguros ;

— grupa concepțiilor care au în vedere relația dialectică dintre învățare și dezvoltare. E vorba de acele concepții care, mai ales în ultimele două decenii, sub influența unor factori de natură socială (dezvoltarea științelor și, creșterea lor în complexitate și abstractizare, cerința dezvoltării aptitudinilor, cultivarea în masă a talentelor) și al științei psihologiei pun accentul pe conștientizarea de către subiectul instruit a propriei activități.

Pe firul istoric al didacticii, existența acestei polarități poate fi urmărită, „ab initio", ca opoziția dintre învățămîntul reproductiv și învățămîntul formativ, opoziție care, mai ales, în condițiile școlii moderne socialiste se impune a fi depășită.

Într-adevăr, actul instructiv este un fenomen extrem de complex și el trebuie să se realizeze atît prin formarea de operații algoritmice, riguroase, cu mari performanțe, cît și prin dezvoltarea capacităților creatoare ale cunoașterii umane de a restructura cunoștințele, prin aptitudinea de a găsi soluții originale, mai eficiente, mai economice.

În acest context se înscrie ceea ce denumim *Învățămînt problematizat sau învățămînt problematizant* *.

Învățămîntul problematizat, așa cum îl concepem în stadiul actual al cerințelor față de procesul instructiv, este o concepție, deoarece privește nu un aspect mai mult sau mai puțin izolat, o materie sau alta de învățămînt, un procedeu cu o aplicabilitate mai largă sau mai limitată, *ci însăși finalitatea actului instructiv* și anume, formarea tinerei generații pentru practica *instruirii științifice a lumii,* i.e. : pentru a însuși rațional știința, ca produs, pentru a „produce știință" și pentru a acționa științific asupra lumii. Concepem problematizarea și ca o posibilitate de formare „epistemologică" a tinerei generații, pe întreg parcursul procesului de învățămînt inclusiv nivelele superioare, cunoașterea științifică fiind, prin esența ei, o cunoaștere *interogativă.*

Învățămîntul problematizat se impune ca o nouă direcție în viața școlii, direcție care favorizează revitalizarea unor metode de învățămînt tradiționale, precum și încorporarea organică cu tot potențialul lor valoros a mijloacelor de învățămînt pe care le oferă tehnica modernă și care, în condițiile învățămîntului tradițional „sînt pur și simplu adăugate celor vechi ca un element suplimentar" [1] — așa cum observă, pe bu-

---

* *Problematizat* sau *problematizant ?* Considerăm că *problematizant* exprimă mai bine caracterul *creator* și mereu la „prezent" — atît a activității cadrului ddiactic, cît și a subiectului instruit.
Problematizat ar putea să lase impresia unui învățămînt în care totul a fost pus sub formă de *problemă* (analog termenului „programat" din conceptul de „instruire programată"). Totuși, folosim „problematizat" deoarece termenul a fost însușit ca atare.

[1] Husén Torsten, *Unele observații cu privire la tehnologia învățămîntului,* „International Revue of Education", nr. 1/1967.

nă dreptate, Husén Torsten. Învățămîntul problematizat încearcă să realizeze o sinteză organică a două idei care multă vreme în didactică au apărut ca opuse : și anume : ideea de activare și cea a rigorii obiectivității principiilor și sistemului științei.

Ideea „problematizării" o găsim în cadrul „Școlii active" și constituie un element pozitiv în descătușarea instrucției de tiparele herbatianismului și, desigur, că sub acest aspect J. Dewey ocupă locul central. Dar în concepția lui J. Dewey problematizarea este expresia confluenței dintre subiectivitatea intereselor de cunoaștere a celui instruit și adaptarea procesului instructiv acestei subiectivități (egocentrice). Modul de a concepe problematizarea unei sarcini sugerate din exterior și care vine în întîmpinarea intereselor spontane ale copilului duce la egocentrism cognitiv, la transformarea științelor într-un „instrument" al realizării unor „proiecte", care pot stimula acea inteligență, pe care H. Bergson o definea : „le plus beau moyen de se tirer des affaires".

Problematizantă poate fi considerată numai acea instrucție care duce la o imagine activă autentic științifică a lumii. În afara acestei perspective, problematizarea poate ușor dobîndi valențe mistificatoare.

Psihologia și pedagogia din țările socialiste acordă un loc central preocupărilor în direcția învățămîntului problematizat. Astfel, sînt în U.R.S.S. cercetările lui S. L. Rubinștein, Leontiev, Mencinskaia (pe plan psihologic), iar pe plan pedagogic Landa, Matiușkin, Lerner. În R.D.G. pe plan psihologic cercetările lui Klix, iar pe plan pedagogic cercetările (la nivel de școală) ale lui Karlheinz Tomaschewschi, Joachim Lompscher și Lothar Klingberg. În Polonia, ale didacticianului W. Okon. În țara noastră un adevărat impuls a fost dat de către acad. Al. Roșca și colaboratorii săi. Menționăm în special lucrarea „Creativitate, modele, programare" care aduce o interesantă contribuție la problema dezvoltării caracterului creator al gîndirii.

Ce înțelegem prin „problematizare" și „problemă" ?

„Problematizarea" constituie atributul activ al învățămîntului problematizat. Ea constă în a transforma actul instructiv dintr-un act de receptare relativ pasivă a unui sistem de cunoștințe, într-un act de căutare prin *cunoștințe* și *cunoaștere* a unui răspuns la o întrebare pe care o pune practica însușirii lumii. Problematizarea este modalitatea de formare în vederea unei atitudini permanent deschise spre straturile încă neexplorate ale cunoașterii, prima condiție a dezvoltării fecundității creatoare epistemice.

„Adeseori, scrie S. L. Rubinștein, gîndirea este tratată în psihologie, ca o rezolvare de probleme (problema-solving-behavior). Această definiție pragmatistă — prin efectul ei, nu dezvăluie esența gîndirii, elementul datorită căruia îi permite omului să rezolve problemele.

Gîndirea, în adevărata accepție a cuvîntului, înseamnă explorarea unor noi straturi ale existentului, degajarea și aducerea la lumină a ceea ce fusese pînă atunci ascuns în adîncuri neexplorate : formularea și rezolvarea problemelor existenței și ale vieții [2]. (s.n.)

Problematizarea, înainte de orice — și subliniem această idee e un *conflict de cunoaștere*. A *problematiza* înseamnă a pune subiectul instruibil în fața unui conflict de *cunoaștere* a realității. Problematizarea este conflictul *epistemic* în cadrul procesului instructiv.

Problematizarea nu urmărește să pună „la încercare" gîndirea în capacitatea ei funcțională de a rezolva o situație dificilă cu caracter empiric și episodic (ca în experiențele lui Duncker, Mayer, Birch-Rabinovitz). Problematizarea este conștientizarea conflictului dintre *informația dobîndită* și *noua informație ; este un conflict între nivelele de cunoaștere* și a cărui rezolvare duce la dezvoltarea unitară atît a imaginii (ca rezultat al cunoașterii) cît și a modalității de cunoaștere a lumii. Fără conștiința și conștientizarea acestei contradicții nu poate fi vorba de problematizare.

În sensul unei psihologii deterministe, înțelegem *problematizarea* ca fiind modalitatea instructivă prin care procesualitatea cognitivă orientată spre cunoașterea realității se restructurează permanent și ascendent pînă la nivelul formării unui sistem de cunoaștere științifică a lumii, activitatea problematizantă constituind forma pedagogică prin care stimulăm și obligăm subiectul să participe conștient și intensiv la autodezvoltarea sa.

Din punctul de vedere al învățămîntului problematizat *o problemă e un conflict de natură intelectuală cognitivă* — „intelectuală", deoarece e un conflict între experiența deja dobîndită de cunoaș-

[2] S. L. Rubinștein, *Principiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii*, în vol. Psihologia în U.R.S.S., trad. rom., Ed. Academiei R.S.R., București, 1963, p. 146.

tere a lumii și o nouă experiență, care tinde să restructureze această experiență (imagine). *Restructurarea* imaginii înseamnă însă restructurarea, reorganizarea activității de cunoaștere.

Pentru a ilustra cele de mai sus, vom lua un exemplu tipic, cazul matematicilor. Foarte multe așa-zise „probleme" matematice nu constituie în mod real probleme, dacă ele nu concură la formarea sensului (motivației intrinsece) matematicii, dacă ele sînt variații (chiar dificile) pe aceeași clasă de relații, necesitînd numai eforturi de reorganizare a strategiei de rezolvare. „Problemele" se cer integrate în procesul continuu și ascendent al formării gîndirii matematice, al „metodei matematice".

O „problemă" este caracterizată prin caracterul ei de ipoteză. Nu putem vorbi de o problemă, acolo unde rezultatul este determinat necesar, riguros previzibil, sau probabilitatea sa este maximă.

Ceea ce numim *rezolvarea situației problematizante* este tocmai drumul *conștient* străbătut de la elaborarea ipotezelor (ca imagine anticipată a soluțiilor) la verificarea și adoptarea ipotezei optime. Găsim aici, încă o dată, diferența esențială între concepția cognitivă a problematizării și concepția reductionistă behavioristă : caracterul conștient, logic controlat al drumului de la apariția problemei la rezolvarea ei, în opoziție cu spontaneitatea rezolvării prin „încercări și erori".

În sfîrșit, considerăm că o problemă are și trebuie să dezvolte o atitudine creatoare (înțelegînd creativitatea în limite ascendente). Creativitatea — ca realizare a unei soluții noi, originale — implică o situație problematizantă. Creativitatea se cultivă pe terenul conflictual al situației problematizante și constituie rezultatul ei necesar, ea asigurînd totodată și *flexibilitatea* gîndirii, finețea analitică, dar mai ales caracterul ei critic.

„Productivitatea" gîndirii, fecunditatea ei, depinde probabil în cea mai mare măsură de gradul în care omul este capabil să considere o situație *problematică* în diverse contexte și raportînd-o la ele, să vadă într-o lumină nouă nu numai diversele elemente ale problemei, ci și întreaga problemă sau situație problematică [3].

În această perspectivă, problematizarea în procesul instructiv se prezintă ca o reproducție, în condiții specifice procesului instructiv, a mișcării cunoașterii științifice, în procesualitatea sa. Specificul constă în caracterul dominant pregătitor formativ al problematizării didactice.

Între *elementele finalizante fundamentale ale acestei pregătiri formative* considerăm :

A) **formarea unei atitudini pozitive și permanente față de cunoaștere sau, în alți termeni — formarea unei motivații intrinsece obiectului cunoașterii — motivație epistemică.**

Reluînd ideile lui Berlyne despre curiozitatea epistemică, putem spune că problematizarea debutează ca o *trebuință* generală de cunoaștere, debordînd în ceea ce se numește „curiozitate epistemică" și „conflict noțional".

Relația reciprocă de intercondiționare dintre atitudine și cunoaștere a fost subliniată adeseori de J. Piaget. El scrie : „este de necontestat că sentimentul joacă un rol esențial în funcționarea inteligenței. Fără sentiment nu se manifestă interese, trebuințe, motivații și, în consecință, nu se vor pune, în mod special, probleme, întrebări ; nu va exista nici o inteligență [4].

Atitudinea problematizantă, ca atitudine generală față de orice problemă cultural-științifică și ca atitudine diferențiată (interes) pentru o materie de învățămînt sau pentru o problemă relativ limitată este rezultatul modului în care a fost decentrat în sensul piagentian al acestui termen, întregul proces instructiv, ca un proces de căutare, de descoperire, dar și de obiectivare a subiectului față de obiectul cunoașterii.

B) **Al doilea element finalizant al învățămîntului problematizat,** aflat în relație determinată cu cea mai sus subliniată, **îl constitue formarea unui aparat mental capabil să răspundă și să satisfacă curiozitatea epistemică.** Avem în vedere :

— o experiență de cunoaștere sedimentată sub forma unui sistem de cunoștințe capabile a fi utilizate în scopuri cognitive sau practice ;

— un sistem de operații mentale cu caracter general, ca de exemplu : analiza corelată cu sinteza ; operații logice de tipul logicii combinatorii ; caracterul critic al gîndirii etc. În mod special

[3] S. L. Rubinștein, *op. cit.*, p. 164.

[4] J. Piaget, *The relation of affectivity to intelligence in the development of child*, cit. de Skovronek, Psychologische Gundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, p. 119.

subliniem educarea capacității de analiză și sinteză ;

— operații cu caracter metodologic — epistemologic general (și particular unei științe), ca spiritul de observație, experimentarea, comparația și analogia științifică, elaborarea de ipoteze și a unor raționamente deductive și, în sfîrșit, elaborarea teoriei sub forma unor propoziții explicative utilizîndu-se limbajul științelor și formalizarea logico-matematică. Este vorba de un program vast care se extinde, subliniem, pe toată durata instrucției inclusiv a învățămîntului superior. Ceea ce ne obligă să considerăm învățămîntul problematizat ca un continuum și nu ca un șir de probleme și situații cu caracter episodic, chiar dacă ele se referă la ceea ce numim în mod curent și convențional *probleme*.

Despre unele metode și procedee ce decurg din concepția învățămîntului problematizat.

Este evident că o concepție despre desfășurarea procesului instructiv trebuie să provoace o reconsiderare a metodelor didactice existente și să intervină cu noi metode și procedee care să îmbogățească practica. Învățămîntul problematizat nu poate rămîne la stadiul unui simplu deziderat sau al unui mod teoretic de a concepe instrucția.

O primă întrebare se ridică : încercarea de a circumscrie o serie de metode și procedee care, prin natura conceptului de *metodă*, implică operaționalitate și algoritmizare nu intră oare în contradicție cu esența problematizării ? Întrebarea ni se pare factice deoarece răspunsul cu privire la metodologia învățămîntului problematizat prezintă un peisaj variat și insuficient de conturat care merge de la schițarea unor metode (proprii acestui învățămînt) dar eliberate de orice reguli ordonatoare, trece prin tendința de a elabora modele foarte generale ale dinamicii gîndirii în activitatea sa de rezolvare a problemelor de orice natură sau circumscrise la o materie de învățămînt și se ajunge la o revizuire și modernizare a unor metode și procedee tradiționale (conversația și expunerea). Tocmai din cauza celor de mai sus ni se pare oțioasă încercarea de a inventaria și clasifica un număr mai mare sau mic de metode și procedee ce-ar putea fi atribuite unei așa-zise didactici problematizante. Ceea ce vom căuta este să desprindem tendințele metodice ce se manifestă în jurul învățămîntului problematizat.

1. O primă tendință constă în elaborarea unor modele foarte generale care să constituie punctul de plecare al formării unei scheme foarte cuprinzătoare și operaționale de rezolvare a unei probleme indiferent de natura sa. Avem în vedere modelele lui Rossman, Wallas și Guilford [5].

Recent, Lothar Klingberg [6] elaborează un model care leagă problematizarea ca demers didactic cu *euristica ca demers raționalizator metodologic*. Valoarea modelului lui L. Klingberg constă în faptul că el include într-o unitate atît elementele euristice de structură care duc la rezolvarea problemei cît și condițiile de rezolvare a problemei.

Deși Klingberg elaborează un model complex euristic este remarcabil faptul că el nu propune pentru rezolvarea și întregul demers problematizant al învățămîntului nici o metodă sau procedeu altul decît *întrebarea (conversația)* ceea ce, oricît ar încerca autorul să modernizeze conversația euristică, nu conferă învățămîntului problematizat un caracter de noutate și nu-i deschide perspective metodice. De altfel este de remarcat că deși unii didacticieni din R.D.G. (J. Lompscher, Tomaschevschi) insistă într-o serie de articole asupra problematizării, abordînd aspectul aplicativ, ei se rezumă la reluarea, într-adevăr în perspectiva mișcării analitico-sintetice a gîndirii, a metodei conversației euristice. Cele spuse mai sus cu privire la posibilitatea de modelare a gîndirii în procesul rezolvării problemelor duc la concluzia existenței unei mișcări organizate proprii a gîndirii în cursul activității ei de rezolvare a problemelor și care mișcare poate constitui punctul de plecare al elaborării unor metode și procedee cu caracter operațional.

2. A doua tendință se referă la modernizarea unor metode clasice în vederea revalorificării lor în perspectiva învățămîntului problematizat.

În literatura pedagogică actuală (mai cu seamă în literatura privitoare la învățămîntul superior) se discută valoarea instructiv-formativă a prelegerii (expunerii). În unele state (Franța și, mai cu seamă, S.U.A.) se tinde chiar la redu-

[5] A se vedea în Guilford, *Probleme de bază ale unui învățămînt creator orientat*, trad. germană în Kreativitat in der Schule Piper Verlag, 1971, p. 147—149.

[6] Lothar Klingberg, Karl Friedrich Steiner, *Zu einigen heuristischen Aspekten der Unterrichtsmethoden*, „Pädagogik", nr. 12/1971, p. 1100—1110.

cerea pînă la eliminarea acestei metode din învățămînt. Fără a încerca o pledoarie în apărarea ei considerăm ca neîndreptățită negarea valorii sale formative. Dacă expunerea și-a pierdut aparent această valoare se datorează nu expunerii ca atare cît faptului că de cele mai multe ori ea are un caracter liniar reproductiv, eliminîndu-se tocmai aspectul *problematic*. Expunerea este necesară în măsura în care construcția ei se întemeiază pe ideea dezvăluirii *prin expunere* a contradicțiilor problemei ; în măsura în care ea apare ca un dialog ce reflectă mișcarea gîndirii în procesul analitico-sintetic de construcție și reconstrucție a unei teorii. O problemă implică prezența, în cîmpul conștiinței, a tuturor laturilor detectate, a întregii istorii de constituire a soluției și în cele din urmă unitatea succesivă, logic necesară, a tuturor propozițiilor din care se constituie formularea verbală a soluției. Unitatea tuturor acestor laturi impune discursivitatea pe care o oferă expunerea, ce și-a fixat ca scop o problemă și care prin forma sa exterioară redă mișcarea gîndirii în procesul ei de rezolvare. Considerăm că pentru ultimele clase ale ciclului liceal, expunerea problematizantă (subliniem *expunerea problematizantă*) constituie o necesitate în vederea educării unei gîndiri discursive, capabile să cuprindă în cîmpul său o problemă cu toate aspectele contradictorii și să elaboreze soluția sub forma unei succesiuni de propoziții logic coerente. Dialogul euristic, așa cum apare la nivelul tradițional școlar are un preponderent caracter de ghidaj necesar. Eliberarea de ghidaj ca tendință a întregului proces instructiv și dobîndirea unei autonomii în gîndire se ating abia atunci cînd subiectul este capabil să elaboreze singur, printr-un monolog exteriorizat, problema de la punerea ei pînă la susținerea argumentată a soluției, conștientizînd pe acest traiect contradicțiile propriei sale gîndiri.

3. A treia tendință în metodica învățămîntului problematizant se referă la ceea ce *am denumit finalitatea sa epistemică*. Considerăm necesar să mai precizăm o dată că nu avem în vedere transformarea școlii (la nivelul său elementar și mediu într-un laborator de creație științifică *ci este vorba de un proces treptat de asimptotizare a activității instructive celei cognitiv-științifice* și care proces începe cu formarea trebuinței de cunoaștere (motivație epistemică cu capacitatea de a vedea și mai ales de a-și pune probleme) și treptat duce la însușirea instrumentarului general și specializat necesar rezolvării problemelor pe care le pune practica științei, culturii și producției. În această direcție, se manifestă originalitatea metodologică a învățămîntului problematizat. Din acest punct de vedere se pot desprinde două categorii de metode și procedee : prima categorie vizează formarea unor operații mentale subiacente gîndirii științifice logic ordonate ; a doua categorie vizează formarea unor operații ce țin de domeniul metodologiei științifice. Din punctul de vedere al finalității epistemice a învățămîntului problematizat pasul inițial îl constituie formarea capacității de a detecta **existența unei probleme** și prin aceasta de a angaja conștiința subiectului într-o permanentă necesitate de a căuta probleme.

Într-un articol recent [7] Gottfried Bruhardel, generalizînd căile de introducere a elevilor în probleme și de a forma capacitatea de a sesiza probleme, stabilește trei variante posibile ale unei aceleiași metode :

Varianta I : se dă elevilor un material conflictual și li se propune să enunțe problema ce rezultă din materialul prezentat.

Varianta a II-a : se enunță de către profesor problema iar elevii trebuie să găsească materialul necesar rezolvării ei.

Varianta a III-a : recunoașterea existenței unei probleme implicite într-un material aparent lipsit de situație problematică. Experimentînd cu elevii din clasele a VIII-a pînă la a X-a și cu un material din domeniul științelor sociale (istoria), autorul ajunge la concluzia că eficiența maximă din punct de vedere formativ o oferă varianta a doua, dar că folosirea tuturor variantelor este indicată în funcție de experiența de cunoaștere a elevilor. Utilizarea unor metode și procedee analoge metodelor de cercetare științifică în vederea dezvoltării spiritului științific (logicii cercetării științifice) a fost experimentată de către pedagogul sovietic I. Lerner.

Într-o serie de experimente Lerner propune elevilor (clasele VI și VII) lucrări ce solicită pentru rezolvare utilizarea unor metode analoge metodologiei istorice (materia de învățămînt cu care

[7] Gottfried Bruhardel, *Die Problemstellung als didaktisches Mittel der Unterrichtsführung*, „Pädagogik", Sonderheft 3/1971 p. 19—29.

experimentează fiind istoria). El utilizează în acest scop comparația, metodele statistice, analogia istorică, descoperirea relației cauzale, analiza textelor. Rezultatele înregistrate de I. Lerner demonstrează nu numai posibilitatea operării cu metode quasi științifice (analoge metodologiei științifice), dar și creșterea interesului elevilor pentru această materie de învățămînt. Experiențele lui Lerner converg spre aceleași concluzii cu cele obținute anterior de Rodica Ciurea Codreanu în utilizarea metodei comparației în predarea unor materii de învățămînt între care și istoria [8].

Încercînd să dea învățămîntului problematizat o direcție asimptotică cercetării științifice, H. Zander [9], reluînd o serie de idei expuse cu aproape jumătate de veac în urmă de către Richard Hönigswald, recomandă utilizarea în cadrul unui învățămînt problematizant epistemic activități care să ducă la formarea unor operații logice ca : descoperirea de probleme, verificarea alternativelor, combatere de argumente, elaborare de propoziții științifice, verificare de ipoteze etc.

Ideea utilizării potențelor logice combinatorii ale elevilor chiar la nivelul ultimelor clase ale învățămîntului liceal este demonstrată prin rezultatele cercetărilor lui J. Piaget și B. Inhalder care în lucrarea *De la logica copilului la logica adolescentului*, utilizînd numeroase experiențe din domeniul fizicii au desprins existența unor structuri logice de nivel ipotetico-deductiv. Pentru formarea gîndirii în cadrul unui învățămînt problematizat o deosebită atenție trebuie acordată acelor exerciții care excită gîndirea în mișcarea sa inductiv generalizatoare și probabilistă. Utilizarea unor exerciții cu multiple soluții, fiecare cu valori probabile variate și din care subiectul trebuie să ia o decizie constituie un factor hotărîtor al formării gîndirii științifice. Posibilitatea unei gîndiri de tip inductiv probabilist încă de la vîrsta școlară elementară a fost demonstrată de E. Fischbein și colaboratorii săi. Necesitatea orientării gîndirii elevului spre probleme a căror soluție are un caracter inductiv probabilist este cu atît mai necesară cu cît practica științifică contemporană cît și practica social-economică dezvăluie tot mai mult existența unor fenomene bazate pe legi statistice.

Plecînd de la ideea posibilității adoptării unor soluții cu caracter probabil (ceea ce implică și alegerea unei variante optime) au fost elaborate în ultimii ani metode întemeiate pe ideea simulării unor situații complexe analoge realității sau chiar a exercitării capacității elevului de a rezolva situații conflictuale din practica social-economică. Cu un termen generic aceste metode sînt cunoscute sub numele de *metoda cazurilor*.

În esență, ea constă în a prezenta unui grup de elevi sau studenți o situație reală (sau fictivă — simulînd realitatea) și care reclamă găsirea unei soluții optime din mai multe posibile. Se stabilesc condițiile restrictive, în funcție de care subiecții trebuie să elaboreze soluția. După prezentarea „cazului" elevii sînt lăsați să lucreze. Ei prezintă soluțiile pe care conducătorul le discută (sau pot fi prezentate de un elev și discutate de grupă) cu argumente întemeiate. Există unele tendințe de a fetișiza această metodă, cum o face, de exemplu, Școala economică Harvard.

Metoda „cazurilor" are, fără îndoială, o valoare cognitivă, euristică, constituind un mijloc de a apropia gîndirea elevului de realitate (economică, de exemplu). Ea stimulează creativitatea și o subordonează rigorii științifice, prin respectarea condițiilor restrictive explicite sau implicite. Totuși, e necesar să subliniem că se poate ușor transforma în contrariul său, dacă soluția elaborată nu este conceptual fundamentată.

Pe tema *cazurilor*, în funcție de specific se pot dezvolta procedee variate. Amintim, de pildă, *metoda jocurilor economice* și așa numitul *brain-storming*.

O metodă utilizată în învățămîntul tehnic și economic este metoda „proiectelor". Se dau subiectului toate elementele (datele necesare) cu care el trebuie să elaboreze un plan de construcție, investiție, expansiune a unui produs prin corelarea tuturor indicilor, astfel, ca proiectul să poată fi executat. Oricare ar fi metoda, elaborarea ei trebuie să aibă în vedere :

— stimularea funcțiilor cognitive ;

— integrarea situației problematice particulare într-o problemă ale cărei limite ating sensurile existențiale ale actului de cunoaștere.

[8] Ciurea Rodica Codreanu, *Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor*, București, E.D.P., 1967.

[9] Harwig Zander, *Unterricht und Erkenntnis*, Bildung und Erziehung, 2/1971, p. 110.

REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ACADEMIA DE ȘTIINȚE SOCIALE ȘI POLITICE

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

cu sprijinul

COMISIEI NAȚIONALE PENTRU UNESCO

al II-lea Colocviu Național de Pedagogie

Str. Sf. Apostoli, Nr. 14, — București — Republica Socialistă România

Telefon : 15.90.37 — 14.34.61

CIRCULARA I

Cel de-al II-lea Colocviu Național de Pedagogie va avea loc în București, Republica Socialistă România, în zilele de 20—22 oct. 1972.

1. *Tema :* Metodologia cercetării interdisciplinare a învățământului. Cercetarea pedagogică în serviciul educației socialiste a națiunii.
2. *Limbi oficiale :* română, franceză, rusă, engleză, germană.
3. *Participă :* pedagogi, psihologi, sociologi, economiști, medici, arhitecți, activiști culturali, activiști politici. cadre didactice din învățământul elementar, secundar, superior, profesional, cadre din administrația școlară, planificatori, cercetători științifici, specialiști în teoria și practica organizării și conducerii cercetării științifice, specaliști în documentare.
4. *Adresa comitetului de organizare :* Institutul de științe pedagogice, pentru Colocviul Național de Pedagogie 1972, Str. Sf. Apostoli, nr. 14, sector VI, București — Republica Socialistă România, telefon 15.90.37 — 14.34.61.
5. *Obligațiile participanților :*
   — Declarația de participare va fi trimisă comitetului de organizare la adresa menționată mai sus, pînă la 15 aprilie 1972.
   — Rezumatele comunicărilor (30 rînduri a 60—65 semne dactilo) în trei exemplare se vor trimite *la aceeași adresă pînă la 15 mai 1972.*
   — Participarea la colocviu nu obligă la prezentarea vreunei comunicări (referat).
6. *Cazarea și masa :* Comitetul de organizare va asigura participanților cazarea și masa prin Oficiul Național de Turism „Carpați", în condițiunile de plată care se vor comunica după primirea declarației dv. de participare.

DECLARAȚIE DE PARTICIPARE
LA CEL DE-AL DOILEA COLOCVIU NAȚIONAL DE PEDAGOGIE

București octombrie 1972

Numele *) . . . . . Prenumele . . . . . .

Adresa *) . . . . . .

Funcția . . . . . .

Instituția . . . . . .

Domeniul științific în care lucrează . . . . . .

. . . . . .

Titlul științific . . . . . .

Referat/comunicare . . . . . .

. . . . . .

Data . . . . . .

Semnătura,

*) cu majuscule. . . . . .

(critică și bibliografie)

SOCIOLOGIE ROMÂNEASCĂ *

Există o sociologie românească ? Un răspuns, la o asemenea întrebare, cere în prealabil răspuns la o alta : există, pe lîngă o sociologie generală și sociologii speciale ?

Discuții pe o asemenea temă — anume sau în tangență — s-au purtat deja, de îndată ce studiile și cercetările sociologice s-au înmulțit pe aspecte care nu aveau toate același grad de generalitate. S-au desenat chiar — și aceasta destul de timpuriu — două poziții, în această privință : (a) una raționalistă, sistematică, precumpănitor teoretizantă, care pledează pentru o sociologie generală unică, față de care cercetările particulare sînt simple deducții aplicative și (b) alta empirică, de cercetări concrete, care înclină spre particular, istoric și tipologic. Au existat și încercări de a demonstra că, la diferite popoare și în diferite țări — în special în cele cu o tradiție și viață culturală mai dezvoltate — sociologia s-a conturat mai ales în prima direcție, în alte țări în cea de a doua. O astfel de încercare găsim de pildă la Raymond Aron, în studiul său *„Sociologia germană contemporană"*, din 1935. Încercare neizbutită, după părerea noastră, pentru că, pînă la urmă, pe Max Weber n-a reușit să-l plaseze cu claritate.

Răspunsul la întrebarea ce ne-am pus, răspunsul tot mai mult acceptat chiar și de nemarxiști, a fost dat de materialismul dialectic și istoric, care, singurul, oferă metodologia capabilă să pună bazele unei sociologii, în care viziunea raționalistă-sistematică și cea istoric-concretizantă își găsesc deopotrivă locul. Într-o astfel de concepție se poate elabora și o sociologie generală, îndreptată spre căutarea legilor generale de dezvoltare a societății și sociologiei de ramură, speciale, îndreptate spre investigația unor aspecte particulare ale unei societăți date ; fără a încurca planurile și fără a aluneca nici în abstracțiuni și formalism inoperant, nici în descriptivism lipsit de semnificații esențiale. Într-o astfel de concepție, putem să vorbim și de sociologii naționale, deci și de o sociologie românească. Acest înțeles îl are termenul de „sociologia românească" în lucrarea prof. Miron Constantinescu *„Cercetări sociologice 1938—1971"*, recent apărută. Credem că lucrarea ar și putea avea chiar în titlu această mențiune.

★

Lucrarea prof. Miron Constantinescu se prezintă cu un material și o economie, care pune clar în lumină ideea ei dominantă — specificul și valoarea preocupărilor sociologice din România. În plus, ea se prezintă cu elemente și într-o înlănțuire, dictată de aceste elemente, așa cum în general s-au prezentat ele în perioada istorică indicată în titlu, și care subliniază mai bine ideea. Sînt prezentate astfel : (1) aspecte sociale din orînduirea capitalistă (din România antebelică) ; (2) procese sociale în socialism (în România actuală) ; (3) priviri asupra sociologiei românești ; (4) metode și tehnici ale sociologiei ; (5) sociologia și alte științe sociale ; (6) repere (capitol în care sînt adunate trei mici studii despre Bălcescu, Bărnuțiu și Iorga, cu locul ocupat de aceștia în istoria gîndirii social-istorice din țara noastră).

Parcurgerea lucrării ne convinge de justețea repartiției materialului și ajută aprofundarea lui. Ea ne sugerează însă și o altă distribuire a lui, cu o logică, din care putem desprinde și cuprinde într-un tot unitar poziția autorului, față de întrebarea pe care ne-am pus-o la începutul prezentării de față : ce e în fond sociologia, — aspectul sistematic formal și cel concret istoric, metodele de cercetare (inclusiv cercetarea interdisciplinară), în ce sens putem vorbi, apoi, de o sociologie românească, care sînt problemele și tendințele ei de dezvoltare ? Căci putem vorbi de o sociologie românească. E

* Miron Constantinescu : *Cercetări sociologice 1938—1971*. București, E.P., 1971.

concluzia pe care autorul a putut s-o prindă şi — mai mult decît atît — s-o ilustreze prin propria sa activitate ştiinţifică de peste trei decenii.

Ce este sociologia ? — sociologia în sens marxist, evident. Majoritatea sociologilor, căutînd să găsească o definiţie cît mai adecvată cu putinţă, au încercat să-i precizeze, mai întîi, cum era şi firesc, obiectul. Aşa cum a arătat Marx — şi cum subliniază autorul lucrării de care ne ocupăm — aceştia au luat de obicei în considerare sau numai aspectul exterior şi fragmentar al existenţei sociale, sau numai presupuse esenţe, asupra cărora au filozofat sau au pus pe acelaşi plan ambele aspecte, încurcîndu-le şi denaturîndu-le. Ei n-au putut surprinde mai ales esenţa şi specificul vieţii sociale, n-au sesizat activitatea, practica umană ca specific al existenţei sociale şi nici diferenţa între esenţă şi fenomen social. Acest lucru l-a făcut marxismul.

Pentru precizarea obiectului sociologiei, marxismul a mai făcut ceva în plus : a definit — cum n-a putut-o face Durkheim mai tîrziu — ce trebuie să înţelegem prin fenomene sociale, spre deosebire de simple fapte izolate, nesemnificative. Înfăţişînd punctul de vedere marxist-leninist, prof. Miron Constantinescu îl opune agnosticismului kantian, pentru care fenomenele sînt numai aparenţe ale unui lucru în sine („numen"), existent dar incognoscibil. Fenomenele, spune prof. Miron Constantinescu, n-au aparenţe, ele aparţin realităţii obiective. Aşa cum a arătat Lenin în *Caiete filozofice*, „fenomenul este manifestarea esenţei", iar ambele alcătuiesc, la nivele deosebite, realitatea obiectivă. Fenomenul nu este aparenţă, iar esenţa nu este veşnică, — ambele sînt obiective şi trecătoare. În ansamblul existenţei, pe trepte deosebite, esenţa se fenomenalizează, îmbogăţindu-se, fenomenele se strîng în esenţe şi legităţi, — „esenţialul în mişcarea universală".

Ca o consecinţă a acestui mod de a vedea, este util, şi de aceea şi just, să facem distincţie între manifestările mărunte (fapte în înţeles restrîns — momente izolate şi de discontinuitate ale existenţei sociale) şi manifestări cu semnificaţie (fenomene, aspecte de legătură şi continuitate). Durkheim a dat o importanţă deosebită faptelor, pe care ne cere să le privim ca „lucruri" (obiectiv), dar el n-a sesizat cu claritate distincţia dintre un fapt oarecare şi un fenomen social. Fapte, în afara ansamblului care le dă semnificaţie (fenomenul — nu istoric evenimentele) sînt de neconceput ; sau sînt de domeniul hazardului şi excepţionalului. Ştiinţa socială nu studiază însă asemenea aspecte ale existenţei sociale. Ea studiază relaţii şi procese sociale legate, structurate. „Sociologia se ocupă în primul rînd de relaţiile sociale, al căror miez sînt relaţiile de producţie" (M. C., p. 97).

Asemenea distincţii şi sublinieri au fost şi sînt totdeauna utile, pentru delimitarea concepţiei marxiste de toate celelalte încercări similare ale sociologiei contemporane nemarxiste. Ele erau cu deosebire importante (şi sînt) pentru delimitarea de diversele curente şi orientări ale sociologiei româneşti interbelice. Într-un context, bogat în contradicţii, în care variate influenţe străine (Durkheim şi întreaga sociologie franceză, sociologia germană, mai puţin, mult mai puţin, dar suficient de prezentă cea anglo-americană) îşi dădeau întîlnire cu iniţiative româneşti, mai mult sau mai puţin originale, asemenea delimitări erau, am putea spune, obligatorii.

Acelaşi lucru şi pentru aceleaşi motive, putem spune, în mare măsură, despre metodele de cercetare. Metoda de bază, preconizată în cercetarea sociologică, porneşte de la ipoteza că fenomenele exprimă esenţa existenţei. Lenin spune lapidar : „fenomenul este manifestarea esenţei". Fenomenele trebuiesc astfel studiate, încît să poată fi surprinse şi identificate relaţiile dintre ele. Căci aşa cum spusese Hegel şi admite Lenin „metoda, văzută astfel" nu este o formă exterioară, ci sufletul şi conceptul conţinutului (Caiete, E. P., 1956, p. 201). Este obligatoriu, evident, să facem o netă distincţie între realitate (realitatea socială) însăşi şi reflectarea ei în conştiinţă, dar confruntarea acesteia, în procesul cunoaşterii, experimental şi în practică, ne dau posibilitatea certitudinilor adevărurilor constante sau numai presupuse iniţial. În spiritul acestei metodologii pot fi folosite cele mai variate metode şi procedee : anchetele de sondaj, statisticile, observaţia ca şi experimentul. Fiind o ştiinţă interdisciplinară, pe fundalul pe care-l alcătuiesc celelalte ştiinţe sociale, sociologia va folosi de asemenea metode adecvate acestui fapt. Metoda echipelor sau a brigăzilor de specialişti îi

este de aceea cu deosebire recomandată. Cu un asemenea instrument pot fi abordate, cu succes, atît aspecte particulare, cît şi aspecte din cele mai generale.

★

Obiect şi metodă, în orice cercetare ştiinţifică, sînt strîns legate între ele. Acesta este un adevăr axiomatic pentru ştiinţa marxistă ; este şi pentru sociologie. Pentru a determina valoarea unei cercetări sociologice în acest spirit, prof. Miron Constantinescu spune că e necesar ca aceasta să răspundă unor criterii, *sine qua non*. După părerea sa, acestea sînt următoarele : (a) să fie situată în timpul său istoric ; (b) să se observe poziţia (poziţia de clasă mai ales) de pe care se face cercetarea ; (c) răspunsurile căpătate să fie analizate în lumina ideologiilor celor ce le-au dat ; (d) să se observe contextul instituţional, în care s-a făcut cercetarea ; (e) să se facă „analiza rolului funcţional sau disfuncţional, pe care o lucrare sociologică sau doctrină l-a jucat într-un anumit stadiu al evoluţiei unei societăţi" ; (f) să se aprecieze just dacă respectiva cercetare „aduce o contribuţie originală la gîndirea ştiinţifică în general". (M.C., p. 201—203).

Aceasta nu este însă suficient. „Toate aceste criterii, spune prof. Miron Constantinescu, trebuie luate simultan. Ele sînt ceea ce am putea denumi „unitatea standard" care acordă aprecierii valorii o autentică valoare ştiinţifică. Aplicate la istoria gîndirii sociologice în ţara noastră, ele ne-au dat posibilitatea de a descoperi tendinţe variate şi complexe, care fuseseră încurcate vreme îndelungată, pînă în clipa hotărîtoare a pătrunderii şi dezvoltării gîndirii marxiste în sociologia românească" (p. 203).

Pe această bază se poate elabora, desigur, o istorie şi un tablou al gîndirii sociologice —, în special al gîndirii sociologice româneşti. Şi prof. Miron Constantinescu trasează liniile mari ale acestui tablou şi acestei istorii, cu competenţa, siguranţa şi luciditatea celui ce a fost implicat în ea.

Istoria gîndirii sociologice din România poate fi împinsă în timp pînă la Dimitrie Cantemir, dar ea se afirmă cu claritate, ca atare, din nevoi şi de pe poziţii progresiste numai odată cu studiile unui Bălcescu şi a cercetărilor monografice efectuate de Ion Ionescu de la Brad. Perioada de început se prelungeşte pînă spre finele secolului trecut, cînd se înregistrează o cotitură însemnată, prin pătrunderea marxismului în România, prin activitatea revistei *Contemporanul* şi lucrările lui Dobrogeanu-Gherea. Urmează apoi o epocă de coexistenţă şi luptă de opinii a noului curent, cu diverse curente burgheze, unele oarecum progresiste, altele net reacţionare. Aceasta pînă în pragul primului război mondial.

Un moment, cu adevărat important în evoluţia gîndirii sociologice româneşti, îl constituie pătrunderea luminismului în România şi întemeierea Partidului Comunist Român. Coexistenţa cu diferite alte curente se continuă şi după aceea, operînd lucrări de poziţie — de ofensivă sau apărare, — de delimitări şi într-un caz şi în altul. În acest cadru, materialismul dialectic se instalează ferm în conştiinţa unei bune părţi din intelectualitatea ţării, obsedînd şi pe nemarxişti, influenţîndu-i adesea fără voia lor, determinînd nu odată deplasări ideologice spre stînga. Se creează astfel o stare de spirit şi un teren, care va înfrunta cu hotărîre asaltul pseudoteoriilor fasciste şi fascizante şi va deschide drum spre victoria postbelică a marxism-leninismului la noi.

O privire retrospectivă asupra revoluţiei înregistrată de gîndirea sociologică românească, pe drumul parcurs pînă acum, ne arată că aceasta se prezintă cu unele dominante, care constituie oarecum specificul ei. Ele merită, credem, să fie menţionate, pentru că sînt şi pentru că nu sînt probabil întîmplătoare. Să menţionăm cîteva dintre ele : (a) prioritatea, în fapt, a cercetărilor concrete, deşi teoria şi sistemul s-au bucurat de multe ori de multă audienţă, din partea unei părţi a intelectualităţii ; (b) existenţa unei atitudini şi unei concepţii militante, care a lăsat o moştenire mai evidentă decît activitatea adepţilor formulei ştiinţă pentru ştiinţă ; (c) accent pe cercetarea aspectului rural la început şi deplasarea lui treptat spre cercetarea aspectului urban şi de industrializare. Dintre acestea, caracterul militant (sociologia militans, cum i-a spus Dimitrie Gusti) merită după părerea noastră să fie subliniată, pentru semnificaţia sa teoretică.

În adevăr, ceea ce e de reţinut, credem, cu deosebire, din evoluţia socio-

logiei românești este tocmai acest caracter de legătură a teoriei cu practica, acest apel la angajare, motivat științific. Această poziție explică, totodată, succesul pe care l-a avut la vremea sa școala sociologică de la București și faptul că ea singură a putut lăsa o moștenire mai deosebită. Așa se explică poate, și faptul că, în perioada respectivă, cercetători de formație marxist-leninistă s-au putut angaja să lucreze laolaltă cu cercetători ai acestei școli. De altfel, așa cum arată prof. Miron Constantinescu, „școala sociologică de la București nu a fost o școală unitară ; înlăuntrul acesteia au acționat numeroase tendințe contradictorii ; s-a desfășurat o luptă între stînga și dreapta din interiorul acestei școli. Această luptă s-a intensificat necontenit, ajungînd în anii 1937—1938 la o ciocnire fățișă și publică între curente, stînga obținînd preponderența calitativă și cantitativă" (p. 209).

Între militantismul școlii de la București și militantismul marxist-leninist era, se înțelege, o prăpastie. Primul milita în cel mai bun caz pentru *desăvîrșirea* revoluției burghezo-democratice, al doilea, autentic revoluționar și consecvent, milita pentru o structură socială *nouă*. Prof. Miron Constantinescu a făcut parte din rîndul celor ce au militat pentru această orînduire nouă, iar lucrarea sa are printre altele și acest merit : ea ne prezintă clar procesul de trecere a sociologiei românești de pe vechi poziții pe poziții noi marxist-leniniste, continuînd linia unor preocupări juste din trecut. Saltul calitativ nu e numai afirmat, ci demonstrat.

*

Primele două capitole ale lucrării au ca titluri *„Aspecte sociale din orînduirea capitalistă"* și *„Procese sociale în socialism"*. În ambele e vorba, evident, de România. Noi am lăsat abordarea lor la urmă, pentru că, în analiza ce ne-am propus, ele ilustrează tocmai teoria, — concepția generală și aplicabilitatea ei. Sînt studii și cercetări, privind realitatea socială românească, dinainte și după 23 August 1944, — și una și alta investigată de pe poziții materialist-dialectice și istorice.

Dintre fenomenele societății românești capitaliste, antebelice, autorul stăruie, în special, asupra a două, sensibile, în adevăr, pentru un cercetător marxist : (a) fenomenul sărăcirii satelor, ca proces de dispariție a unei forme sociale perimate și a apariției proletariatului agricol ; (b) exodul rural, fenomen analog „fugiților" din epoca medievală (cu altă semnificație și altă funcție însă). — Dintre fenomenele postbelice, care stau de această dată sub semnul revoluției populare și socialiste, problemele asupra cărora se stăruie în mod deosebit sînt : (a) procesul de urbanizare prin industrializare socialistă (chiar și în mediul rural) ; (b) profesionalizarea și pregătirea forței de muncă în condițiile sociale noi.

Așa cum pe drept cuvînt observă prof. Miron Constantinescu „centrul preocupărilor noastre astăzi se plasează asupra procesului de urbanizare, corolar al procesului de industrializare socialistă, asupra relațiilor sociale dintre oraș și sat, asupra marilor transformări petrecute în rîndul clasei muncitoare și țărănimii muncitoare, asupra problemelor sociologice ale tineretului. Cercetările sociologice din România, care erau predominant rurale pe vremuri, s-au transformat profund ; pe primul plan au trecut investigațiile din domeniile sociologiei industriale, mass-media, ale sociologiei tineretului, problemelor formării și perfecționării forței de muncă, sociologiei familiei, sociologiei sănătății" (p. VII).

Studiile întreprinse înainte de război în județele Argeș și Dîmbovița, în șesul Tisei și la Arad, au privit mai ales probleme legate de mediul rural, „unde omul acționează direct asupra naturii și trăiește efectiv într-o ambianță rurală" (p. 112). După război și în special în ultimul timp (1970), ele s-au făcut deopotrivă în orașe „unde se prelucrează obiecte neînsuflețite, acționîndu-se asupra acestora, într-un flux tehnologic continuu" (*ibidem*), ca și în satele pornite pe drumul urbanizării. Studiile efectuate, la orașe ca și la sate, demonstrează concret și deosebirile care mai există în procesul evolutiv al acestora, dar și crearea treptată a unor condiții de apropiere dintre oraș și sat. Pe măsură ce fluxul tehnologic, propriu industriei și orașului, se instalează și în mediul rural, în aceeași măsură el își pune amprenta pe munca și relațiile de producție : un orar mai constant, o ordine mai rațională și mai riguroasă, depinzînd mult mai puțin de capriciile climei și intemperiilor.

Între oraș și sat a existat de asemenea o deosebire netă din punct de vedere al calificării profesionale. Această deosebire există încă. Dar ea este, de asemenea, pe cale de a înregistra mutații esențiale. În România asemenea mutații sînt evidente. Procesul creșterii salariaților, în ansamblul forței de muncă pe țară, a crescut considerabil, în ultimele două decenii. Astfel, de la 26,5% în 1956, s-a trecut la 50,3% în 1966 și la 60% în 1970.

O problemă, în sfîrșit, pe care o ridică toate aceste transformări, tot acest proces de urbanizare și industrializare, este formarea unei forțe de muncă radical transformată și ea. Sociologia se axează în primul rînd pe ceea ce am putea numi integrarea socială a tineretului, iar disciplina, care e chemată să o rezolve, este sociologia educației. Aci nu este vorba numai de formarea strictă a forței calificate de muncă, ci și de formarea omului nou, care să corespundă acestei munci și relațiilor noi de producție, omului și cetățeanului nou. E vorba aci și de profesiune, dar și de o etică profesională, de o comportare nouă și de o responsabilitate socială la nivelul ordinii sociale a socialismului victorios. Căci „în esență, responsabilitatea este un raport de obligații, un sistem de relații... Obligațiile și angajamentele au un conținut real, pentru că exprimă necesități obiective, reale" (p. 173).

*

Ne-am pus, la început, întrebarea : există o sociologie românească ? Parcurgînd cele aproape 400 de pagini ale lucrării prof. Miron Constantinescu, *„Cercetări sociologice 1938—1971"*, oricine se poate convinge că răspunsul este afirmativ. Îl găsește ca atare în paginile ei. Originile acestei sociologii, trase din vechi preocupări umaniste, au avut amprentă filozofică sau științifică a unor epoci care au fost, s-au îmbogățit și precizat în contact cu căutările de nivel ale altora, s-au inspirat și au încercat să se plaseze pe planul cercetărilor generale, au evoluat organic pînă la sociologia românească de azi, marxist-leninistă.

Care sînt perspectivele ei ? Noi am avut un trecut care s-a concretizat în instituții și în lucrări care vorbesc despre ele. Ele sînt ale noastre și, reconsiderate în lumina științei contemporane și a ideologiei care ne animă și ne conduce în munca noastră constructivă, trebuiesc păstrate. Aceasta e tradiția despre care am vorbit și pînă acum și ne-am mîndrit cu ea, pe drept cuvînt.

Avem însă de acum și alte realizări. Și vom avea. Realizări ce se înscriu pe fundalul unei istorii, pe care o făurim odată cu ele. Ele se exprimă în instituții noi, care rezumă o experiență și o tradiție care acuma se încheagă. Aceasta va fi — aceasta este tradiția socialistă. Toată munca noastră, în toate domeniile, este chemată să o slujească. Iar munca sociologilor printre cele dintîi. Rolul ei ? Aceste cuvinte, frumoase cuvinte, cu care prof. Miron Constantinescu încheie cuvîntul introductiv, îl arată fragmentul : „Rolul sociologiei marxist-leniniste este acela de a descifra dezvoltarea realității sociale, de a elabora prognoze științifice și de a schița soluții posibile pentru forurile de decizie, în sensul înfăptuirii acestui țel măreț" (p. VIII).

STANCIU STOIAN

TELEVIZIUNEA CA MIJLOC DE ÎNVĂȚĂMÎNT *

Rodul unor intense studii teoretice și cercetări experimentale întreprinse în ultimii ani în cadrul studioului de televiziune școlară al Institutului de științe pedagogice, lucrarea „Televiziunea ca mijloc de învățămînt" se impune în atenția opiniei pedagogice din țara noastră ca un demers științific premergător și orientativ lărgirii cadrului de modernizare complexă a învățămîntului românesc, pe calea integrării organice și intuitive a televiziunii în activitatea didactică și educativă.

Prima parte a lucrării cuprinde cîteva studii consacrate edificării personalului didactic asupra

* *Televiziunea ca mijloc de învățămînt* (coordonatori : prof. univ. dr. George Văideanu și dr. Alex. Gheorghiu). București, E.D.P., 1971, 264 p.

concepţiei pedagogice de ansamblu care stă la baza utilizării tehnicilor moderne audio-vizuale, în general şi a televiziunii, în mod special, în învăţămînt. În acest sens reţine atenţia ideea de căpetenie potrivit căreia eficienţa emisiunilor de televiziune rezidă, în ultimă analiză, în modul cum sînt ele concepute şi realizate, în modalitatea de integrare a lor în contextul lecţiilor, precum şi în maniera în care sînt exploatate şi valorificate ulterior de către elevi şi profesor. Televiziunea şcolară se impune prin calitatea modelelor sale, prin capacitatea de a esenţializa conţinutul învăţămîntului şi de a înlesni şi mai mult apropierea dintre structura acestuia şi structura logică a ştiinţei moderne, prin efortul care-l face de a pune şi mai mult accentul pe obiectivele educaţionale (p. 20—21). Pe baza unei temeinice analize ştiinţifice şi de perspicacitate, se stăruie asupra caracteristicilor televiziunii ca mijloc audio-vizual de comunicare, utilizat în scopuri educative şi instructive, subliniindu-se factura ei deosebită, ca sinteză a diferitelor modalităţi de exprimare, caracterul de simultaneitate şi actualizare a informaţiei, de adresabilitate largă şi accesibilitate. În contrast cu limitele posibile şi criticele care se formulează la adresa T.V.S. (frînarea dezvoltării gîndirii conceptuale, diminuarea nivelului educaţiei intelectuale, cultivarea superficialităţii şi a pasivităţii, promovarea stereotipizării şi standardizării etc.) se aduc argumente solide care pledează pentru înţelegerea acesteia ca o formă deosebit de eficientă de învăţămînt, atunci cînd ea acţionează în spiritul principiilor pedagogiei moderne, compatibilă să-şi dobîndească un loc de prestigiu în sistemul educaţional contemporan. Diferitele forme de emisiuni, cele complementare sau cele integrate nemijlocit în ansamblul muncii şcolare, cele substitutive sau cele destinate perfecţionării pregătirii cadrelor didactice, sînt prezentate după specificul şi aportul lor original pe care-l aduc la ameliorarea calităţii actului de predare-învăţare în şcoală.

În cuprinsul lucrării sînt schiţate criteriile fundamentale după care se aleg temele de telelecţii, precum şi cerinţele primordiale faţă de mesajul televizat care îşi asumă funcţii pedagogice, relevîndu-se şi unele dificultăţi inerente (neputinţa realizării instruirii individualizate, a conexiunii inverse în procesul învăţării) care pot, totuşi, să fie depăşite (prin intermediul prezentării problematizate a conţinutului, iniţierea dialogului tele-profesor-clasă de elevi etc.). Cititorul va găsi, de asemenea, numeroase informaţii cu privire la condiţiile de ordin tehnic (retransmisie şi recepţie), psiho-pedagogie (structura lecţiilor, receptarea mesajului, valorificarea lui etc.) şi organizatorul (orar şcolar adecvat, pregătirea cadrelor didactice, înzestrarea şcolii, organizarea recepţionării colective etc.), în care sistemul instruirii prin televiziune se poate realiza cu maximum de eficienţă. Sînt redate, apoi, o serie de aspecte care privesc evaluarea eficienţei televiziunii şcolare în raport cu folosirea altor mijloace şi forme de învăţămînt, economicitatea TVS integrate în comparaţie cu alte tehnici audio-vizuale perfecţionate etc.

A doua parte a lucrării se distinge prin abordarea comparativă a fenomenului televiziunii de tip şcolar, cu referiri semnificative la demersurile şi realizările obţinute pînă în prezent în diferite ţări (Belgia, Franţa, R.F. a Germaniei, Italia, Japonia, R.S.F. Iugoslavia, S.U.A., Suedia, R. P. Ungară, U.R.S.S. şi altele) şi, bineînţeles, sînt cuprinse numeroase date privind elaborarea unui sistem de televiziune şcolară în R. S. România, concepută pe construcţia unor modele eficiente şi economice adaptate condiţiilor ţării noastre şi elaborate pe baza unui program sistematic de cercetări în acest domeniu al telepedagogiei. Aplicînd metoda comparativă, autorii studiilor cuprinse în lucrare, au izbutit să redea amploarea preocupărilor existente şi stadiul în care se află organizarea televiziunii şcolare în ţările la care s-au referit; să sesizeze diversele concepţii, experienţe şi modalităţi care se încearcă în vederea găsirii unor cît mai raţionale şi eficace căi de integrare a televiziunii în învăţămînt; să discearnă direcţiile în care-şi îndreaptă atenţia cercetarea ştiinţifică şi să reţină o serie de sugestii, soluţii şi alternative posibile care ar putea să vină în sprijinul eforturilor de rezolvare a complexelor probleme ce se pun şi la noi din acest punct de vedere. Ceea ce se desprinde ca general valabil în urma lecturii acestui material comparativ este

faptul că recurgerea la această nouă alternativă — televiziunea școlară — este pusă în strînsă legătură cu actuala creștere a cererii sociale de instrucție și educație, cu cerințele înfăptuirii reformelor și reorganizărilor școlare, cu imperativul modernizării și democratizării învățămîntului, al dezvoltării instrucției maselor și ridicării lor de cultură generală. Pretutindeni este evidentă tendința de expansiune crescîndă a televiziunii școlare și de diversificare a ei după grade de învățămînt, profiluri școlare, natura cunoștințelor și a sarcinilor instructiv-educative etc.

Sînt redate, de asemenea, informații prețioase privind modul de instituționalizare a televiziunii școlare în diferite țări, crearea organismelor de conducere și coordonare, stabilirea formelor de colaborare cu diferitele instituții cultural-educative cointeresate, planificarea și programarea emisiunilor etc.

Ceea ce trezește un viu interes pentru oricare educator, indiferent de specialitatea pe care o predă și gradul de învățămînt în care lucrează sînt diversele sugestii pe care le poate reține cu privire la modalitățile concrete de integrare a emisiunilor de televiziune în cadrul diferitelor lecții sau a altor forme de organizare a muncii didactice și educative. În această accepție ele pot să servească fie ca introducere, ca ilustrare ori completare sau ca sursă de bază în cunoașterea și aprofundarea unor cunoștințe etc. La fel se găsesc și unele relatări privind modul de exploatare și valorificare cu elevii a emisiunilor de prelucrare și integrare a cunoștințelor provenite pe această cale în conținutul de ansamblu al lecțiilor și activităților desfășurate. Și poate nu ar fi fost rău dacă asupra acestor aspecte lucrarea ar fi stăruit ceva mai mult, deoarece ele interesează în modul cel mai direct activitatea maselor de învățători și profesori.

Întreaga lucrare beneficiază de o largă bază de surse documentare, ceea ce sporește valoarea și ținuta ei științifică, invitînd în continuare la noi și profunde reflecții, căutări și experimente îndreptate în direcția optimizării acțiunii televiziunii, indiferent în ce formă ea se va asocia sau integra învățămîntului, sistemului nostru de educație comunistă.

IOAN CERGHIT

REVOLUȚIA ȘTIINȚIFICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI *

Lucrarea renumitului pedagog american B. F. Skinner își propune, desigur, dincolo de găsirea unor soluții la probleme particulare ale învățămîntului, fundamentarea unui nou mod de a concepe instruirea și educarea, găsirea temeiurilor noii modalități de instituire constituind și premisa a ceea ce autorul numește revoluție științifică a învățămîntului.

Situarea pe o poziție comportamentistă, nu îl împiedică pe Skinner să atragă atenția, de la început, asupra acelei stări de lucruri a învățămîntului ce se bizuie pe urmărirea rezultatelor gîndirii și acțiunii, fără să se intereseze de structura procesului de realizare a acestora : „Copilul nu învață *cum trebuie* (s. n.) ceea ce vrem să-l învățăm și el știe acest lucru, iar în ceea ce-l privește pe profesor nu este în stare să îndrepte situația și el, de asemenea, știe aceasta" (p. 27). Ori, dacă gîndirea umană trebuie să fie înțeleasă potrivit autorului — sub forma unor comportamente reale, care trebuie să fie considerate ca obiective concrete ale educației, atunci instruirea poate fi definită ca : „un aranjament al relațiilor de întărire care antrenează modificările de comportament voite" (p. 103). Astfel, unele aspecte ale comportamentului afectează și ameliorează eficacitatea altor aspecte, privind ceea ce s-ar putea numi activitatea noastră intelectuală autonomă. În fața unei situații în care nici un răspuns eficace nu este posibil (în care nu dispunem de nici un răspuns eficace care să poată atrage după sine o întărire) acționăm astfel încît facem posibile unele comportamente eficace (ne mărim „șansele de întărire"). Făcînd astfel, noi executăm un răspuns „anticipatoriu", care schimbă mediul nostru sau chiar

* B. F. Skinner : Pedagogie sec. XX : *„Revoluția științifică a învățămîntului"* Editura didactică și pedagogică, Buc., 1971 — 224 p.

pe noi înşine, în aşa fel încît să apară „comportamentul de consumare" (final). Tocmai acest lucru trebuie să-l realizeze un sistem de învăţămînt bine conceput, în care elevul trebuie să înveţe să gîndească personal, ca şi cum ar gîndi în cadrul experienţei obişnuite. Dar, în practica instruirii, el este învăţat să gîndească în procesul predării diferitelor discipline. Oare, se întreabă autorul, nu se poate spera într-o transmitere a cunoştinţelor cu maximă eficienţă dacă se reuşeşte „a se analiza şi forma separat această aptitudine de a gîndi bine" (p. 106), astfel încît, lucrurile interesante — care presupun o gîndire activă pentru învăţarea lor — să survină în condiţii de întărire infinit mai subtile decît cele realizate de obicei ? Cu alte cuvinte, cum trebuie să procedeze profesorul pentru a introduce în comportamentul elevilor săi schimbările din care să rezulte că au învăţat să gîndească ?

În acest sens, instruirea programată este — după opinia lui Skinner — aproape singura care centrează interesul pe mecanismele de învăţare şi sugerează metode care instruiesc efectiv, profesorul fiind liber să apeleze la toate întăririle disponibile (naturale şi artificiale) atît timp cît ele nu sînt însoţite de subproduse nefaste, iar comportamentele formate prin ele pot trece sub controlul întăririlor pe care elevul le va întîlni şi în viaţă. Întăririle care presupun intervenţia directă a profesorului vor fi folosite mai judicios dacă aceasta va fi făcută intermitent, adevăratele întăriri fiind inerente sarcinii. Cît priveşte autonomia subiectului, ea capătă întreaga semnificaţie atunci cînd educaţia urmăreşte să-l facă pe elev capabil de a-şi folosi cunoştinţele pe cît posibil în universul lucrurilor reale şi se realizează cînd relaţiile de întărire exploatate în învăţămînt rivalizează în mod reuşit cu restul mediului elevului. Comportamentul apare astfel, într-o nouă aproximare, ca o funcţie de variabile independente şi a-l instrui înseamnă : „a aduce un comportament cu o anumită topografie sub controlul unor variabile date" (p. 173). Deci, pentru ca elevul să înveţe şi să gîndească, profesorul trebuie să sesizeze orice răspuns disponibil care întărit fiind, îi va permite să întărească un răspuns ceva mai apropiat de scopul final.

În concluzie, reluînd ideea lui Rousseau : „Copilul nu trebuie să facă decît ceea ce vrea ; dar el nu trebuie să vrea decît ceea ce dumneavoastră (n. n. profesorii) vreţi ca el să facă", Skinner conchide că singura soluţie în acest sens este înlocuirea controlului actelor elevului cu urmărirea, pas cu pas, a relaţiilor dintre întăriri şi comportament, astfel încît elevul să nu facă nici un pas pe care nu l-am prevăzut. Esenţa revoluţiei ştiinţifice a învăţămîntului ar consta deci în găsirea şi adoptarea unei tehnologii a instruirii bazată pe analiza experimentală a comportamentului, analiză ce evidenţiază rolul relaţiilor de întărire în structurarea din variabilele genetice şi de mediu a acelor comportamente umane ce vor contribui tocmai prin aceasta eficient la rezolvarea problemelor pe care cultura le pune şi le va pune subiectului educaţiei.

Fără a insista asupra obiectivelor propuse putem sublinia, însă, că o asemenea abordare a problemelor riscă să scoată fenomenul „învăţămînt" din contextul socio-cultural. Este drept că Skinner încearcă să evite această situaţie, lărgind cadrul discuţiei pînă la criticarea instituţiilor care răspund de problema învăţămîntului ; dar reducerea gîndirii umane la un simplu comportament a cărei singură explicaţie ar consta în modul de realizare a legăturilor între întăriri, nu poate fi o soluţie definitivă pentru aflarea adevăratelor resorturi ale activităţii umane. Natura şi geneza întăririlor înseşi, dincolo de aspectul invariabilităţii lor, presupune cercetarea structurii şi funcţionalităţii intime a gîndirii. Acest lucru l-a evidenţiat Piaget faţă de care Skinner are, totuşi, o atitudine critică, reproşîndu-i că nu a ţinut seama de faptul că variabila vîrstă a studierii gîndirii este oarecum „neverificabilă" şi că oricum... profesorul nu poate fi la curent cu reuşitele sau nereuşitele pe termen lung ale elevilor.

Desigur, nici analiza structurală şi genetică nu poate constitui un ultim sau singur nivel de cercetare dar, a rămîne la „comportamentul real", fără a pătrunde dincolo de ceea ce apare a fi, înseamnă credem un pas înapoi faţă de cuceriri ale psiho-pedagogiei quasi-unanim recunoscute. Analiza de tip comportamentist, fără să se dovedească prea fecundă, are, totuşi, meritul de a eviden-

ţia unele aspecte şi condiţii ale procesului numit de autor „de ridicare a educaţiei la nivelul culturii".

Pentru adepţii instruirii programate, lucrarea constituie desigur un serios punct de raportare, în măsura în care este recunoscută necesitatea unei fundamentări cu adevărat ştiinţifice, materialist-dialectice şi istorice, atît a instruirii programate, cît şi a instruirii şi educaţiei în genere. Pentru publicul larg, pentru profesori, cartea contribuie, fără îndoială, la o mai bună informare cu privire la problematica actuală a psiho-pedagogiei, cu privire la eforturile care se fac pretutindeni de a aşeza învăţămîntul în avanpostul progresului social.

GHEORGHE BUNESCU

AUDIOVIZUAL ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT *

În colecţia de buzunar „Copilărie, educaţie, învăţămînt" a editurii Casterman, Bernard Planque publică al treilea volum al său, *Audiovizual şi învăţămînt*, un ghid practic pentru cadrele didactice ce vor să se documenteze şi să se perfecţioneze în această direcţie. De altfel autorul este şi directorul Centrului de informaţie din Paris asupra tehnicilor în învăţămînt. Studiul său se integrează în marele curent modern de integrare a şcolii în era tehnologică pe care o trăim şi reprezintă o călăuză prospectivă în schimbarea radicală ce trebuie să se opereze în metodele de predare.

Profesorii şi educatorii de toate gradele găsesc în acest ultim volum al lui Bernard Planque mijloacele practice de a realiza această integrare a tehnicilor audiovizuale în stilul lor de predare, de a face reală legătura dintre şcoală şi viaţă, de a reduce handicapul încercat de unii elevi în faţa unei culturi abstracte şi excesiv verbalizate şi de a asigura astfel, în sfîrşit, procesului educativ deplinătatea eficienţei sale.

Cartea cuprinde patru părţi : 1. Mijloace audiovizuale. 2. De unde să se înceapă. 3. Alegerea şi folosirea aparatelor. 4. Realizarea lecţiilor.

În prima parte se arată, bunăoară, cum se poate suscita interesul elevilor prin audio-vizual şi cum astfel se schimbă radical raportul profesor-elev. Avînd însă în vedere că mass-media (ansamblul de mijloace moderne de difuzare a culturii în masă) din care face parte şi pedagogia audio-vizuală are şi reversul facilităţii, al superficialului, educatorul trebuie să evite de a îneca pe elev sub o avalanşă de imagini.

Lecţia trebuie astfel construită încît, spre a se evita această alienare, profesorul trebuie să fie stăpînul imaginii şi sunetului, nu invers. Se indică modul de a ajunge la acest rezultat.

În capitolul al doilea se dau îndrumări în special directorilor care vor să-şi modernizeze şcolile introducînd metodica şi echipamentul audio-vizual. Consiliile date sînt în funcţie de realităţile existente în şcoala respectivă : spaţiu, buget, cadre dispuse să adere la această metodologie etc. Mai aflăm cu această ocazie, cu surprindere, că în Franţa, dinamismul cel mai mare l-au prezentat învăţătorii în introducerea audio-vizualului în sistemul lor de predare, în timp ce profesorii, în licee, au fost mai reticenţi.

În capitolul al treilea se enumeră aparatele necesare audiovizualului, criterii de alegere (de ex. a unui magnetofon în funcţie de destinaţia lui de utilizare), indicaţii de punere în valoare a deplinelor posibilităţi pedagogice pe care le oferă principalele aparate (magnetofon, epidiascop, diascop, retroproiector, aparat de proiecţie de filme de 16 mm, televiziune în circuit închis, magnetoscop etc.).

O atenţie specială este dată laboratorului de limbi străine.

În sfîrşit, ultima parte se ocupă de realizarea programelor înţelegîndu-se prin aceasta lecţia respectivă sau ciclul de lecţii. Se preconizează realizarea unor astfel de programe încît să poată fi folosite şi de alţi profesori (ideal ar fi de către toţi profesorii unei specialităţi din şcoală). De asemenea se atrage atenţia asupra pericolului „audiovizualizării" cu orice preţ la orice materie şi la orice lecţie.

* Bernard Planque: *Audiovizual şi învăţămînt*, Ed. Casterman, Paris, 1971.

În concluziile pe care le trage autorul, se vede clar că el nu concepe audiovizualul ca singurul mijloc de înnoire a pedagogiei : arhitectura şcolară, modelarea mediului ambiant şcolăresc, reforma programelor, a metodelor, sistemele de control, planificarea au un rol capital ; dar şi audiovizualul joacă un rol principal pentru că este un nou instrument pedagogic, marcînd o treaptă superioară în dezvoltarea pedagogiei moderne.

ELENA MOROIANU

SPRE O ŞCOALĂ IDEALĂ *

Una dintre ultimele lucrări apărute în colecţia „Răspunsuri" (condusă de Joelle de Gravelaine), *Spre o şcoală ideală*, poartă semnătura lui Georges Hacquard şi are ca deviză un citat din Simone Weil : „A ridica pe cineva înseamnă să-l faci să crească mai întîi în propriii săi ochi".

Volumul prezintă în primul rînd experienţa de educator a lui Hacquard, după cum se ştie, unul din maeştrii pedagogiei franceze actuale, cu mare audienţă în public. Ideile şi realizările sale i-au servit drept material de bază în elaborarea acestei cărţi. Cele mai importante probleme privind şcoala — formarea profesorilor, rolul părinţilor, disciplina şcolară, metode de predare, controlul cunoştinţelor, conţinutul programelor, arhitectura şcolară — sînt evocate şi îndrumate spre soluţionare practică, iar soluţiile (Georges Hacquard o subliniază) aparţin în primul rînd bunului simţ. Este, cum s-ar spune, o pedagogie a bunului simţ, fiindcă din modestie, autorul renunţă la calificativul de ştiinţifică. Pentru el, bunul simţ în pedagogie îmbină deopotrivă ştiinţa şi arta.

Scris pasionant, combativ şi — pe alocuri retoric chiar — volumul se citeşte uşor şi are meritul de a incita la reflecţii.

DINU MOROIANU

* Georges Hacquard : *Spre o şcoală ideală*, Colecţia „Răspunsuri", Editura R. Laffont, Paris, 1971.

METODOLOGIA ŞI STRUCTURA MIJLOACELOR AUDIOVIZUALE *

Cartea este, de fapt, un manual adresat educatoarelor sau profesorilor care folosesc tehnicile moderne audiovizuale în grădiniţele de copii sau în şcolile de nivel elementar şi mediu. Printre aparatele a căror descriere şi ale căror moduri de întrebuinţare sînt tratate de autor, un nivel de tehnicitate mai înalt îl au negreşit magnetofonul şi aparatele de proiecţie a filmelor sonore. Ştim că astăzi există şi tehnici de predare mai complicate, care apelează, de pildă, la legături interne de radio, la televiziunea în circuit închis, la videocasete, la teleimprimatoare şi chiar la calculatoare electronice.

În manualul său, G. Norbis nu se ocupă de asemenea aparate şi, făcînd aceasta, avem toate motivele să credem că nu greşeşte, căci, lăsînd deoparte raritatea lor, lăsînd deoparte faptul că prin complexitatea lor ele cer imperios prezenţa unui tehnician calificat, nici adecvarea lor la exigenţele învăţămîntului elementar şi mediu nu poate fi socotită încă drept problemă total elucidată.

Limitîndu-şi deci cu sănătoasă sobrietate cîmpul de preocupări, manualul pe care îl semnalăm prezintă la nivelul cel mai accesibil toate datele strict necesare pentru cunoaşterea, întreţinerea şi întrebuinţarea unor aparate, părţi de aparate şi materiale ca picup-ul, discul, magnetofonul, microfonul, banda magnetică, aparatul de fotografiat, microscopul de proiecţie, dispozitivul, diascopul, epidiascopul, tabla luminoasă, filmul mut şi sonor cu respectivele mijloace de proiectare a lor etc.

Cu ilustraţii foarte explicite, manualul ne oferă exemple de aplicaţii efectuate cu fiecare aparat în discipline ca matematica,

* Gaudenzio Norbis : *Didattica e struttura dei sussidi audiovisivi*. Brescia, 1966, La Scuola Editrice, 242 pagini cu figuri.

fizica, chimia, zoologia, botanica, istoria și geografia, aplicații de predare a limbilor. Ne arată cum funcționează aparatul, ne prezintă pe scurt principiile de acustică și optică pe care se întemeiază funcționarea lui, ne arată cum se întreține și se protejează discul, filmul și banda magnetică ș.a. Ne arată cum se recoltează pe lamă sau în ramele port-diapozitiv coleoptere și cristale, cum se face o înregistrare pe disc sau pe bandă și altele.

Întocmit cu o grijă pe care am numi-o gospodărească față de acel minim de aspecte teoretice și practice indispensabil profesorului care întrebuințează asemenea mijloace didactice, manualul lui G. Norbis se poate dovedi folositor din multiple puncte de vedere.

Negreșit, nu toate informațiile pe care el ni le oferă se bucură de privilegiul noutății absolute. Lucrarea se distinge însă prin autenticitatea acestor informații, prin faptul că indicațiile și soluțiile pe care le recomandă sînt în mod incontestabil rezultate ale experienței personale a autorului.

Am subliniat de altfel îa început stăruința cu care el ține să ne încredințeze asupra participării sale nemijlocite la întreținerea, alimentarea și manipularea acestor aparate. Este, fără îndoială, un merit, dar mai ales un merit față de concluzia ce se impune la încheierea notei noastre.

Abundența de mijloace tehnice în învățămînt poate crea o viziune euforică asupra oportunității utilizării lor, asupra beneficiilor obținute de învățămînt prin această utilizare, poate duce la subaprecierea obstacolelor care pîndesc noile metodologii în mersul lor, altminteri triumfal, spre deplina consacrare. Se întîmplă adesea ca marele credit de care se bucură astăzi tehnica să împingă în umbră aspectele didactice ale problemei. Firește, constructorii mașinilor își dau toată silința de a reduce și simplifica la maximum operațiunile cerute de punerea în lucru a mașinilor, astfel că în cele din urmă orice profesor poate învăța forma și ordinea acestor operațiuni. Nu trebuie să pierdem însă din vedere că problema de fond rămîne aceea de a instrui elevii prin acțiunea mașinilor și nu aceea de a acționa mașini.

În legătură cu aceasta s-a scos în evidență necesitatea ca înșiși profesorii să-și pregătească materialul ușor, adică materialul care cuprinde informațiile ce trebuie integrate în lecția pe care ei o predau în mod concret. Se are în vedere, prin urmare, că producerea pe scară industrială a acestui material nu are aceeași eficacitate ca elaborarea lui din inițiativa și poate chiar prin opera profesorului, pentru obiective precise, strict individualizate, orientate nu numai după lecția ce se predă, dar și după caracteristicile concrete ale mediului școlar în care se predă. Un *anumit* material, pentru o *anumită* lecție și pentru *anumiți* elevi.

Pe scară industrială se pot produce, de pildă, televizoare din ce în ce mai perfecționate, însă o lecție bună la televizor nu poate fi produsă după criterii industriale și mai ales produsă în serie. Același lucru se poate spune și despre filmele didactice, care, se știe, pînă acum nu au fost prea frecvent folosite și nu au fost folosite tocmai pentru că sînt adesea inadecvate, necorelate cu programa de învățămînt. De criteriul mediului școlar concret nici nu poate fi deocamdată vorba.

Manualul lui G. Norbis, prin rolul esențial activ pe care îl acordă profesorului, rol întemeiat pe concepția de colecționar pasionat despre care am făcut mențiune la început, tinde către un răspuns pozitiv la această dificilă problemă.

CONST. URMĂ

O REVISTĂ A TEHNICILOR ȘI MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT *

Dacă ar fi să împrumutăm unele concepte folosite de M. Mc. Luhan — unul din cei mai mari teoreticieni ai mass-mediei de astăzi — am putea spune că lumea noastră intră tot mai mult într-o eră electronică, într-o galaxie electronică. Această nouă eră electronică înlocuiește tot mai mult vechea eră a tipăriturilor, cea a Galaxiei Gutenberg, producînd schimbări fundamentale atît în structura emoțio-

* *Media, Techniques et moyens d'enseignement*, Institut Pedagogique National, Paris.

nală şi intelectuală a omului cît şi în instituţiile şi în organizarea socială.

Această erupţie în viaţa electronicului, a audiovizualului, a tehnicului, corelată cu irezistibila ascensiune a ideii de renovare, constituie una din notele esenţiale ale progresului în lumea contemporană.

Pentru şcoală şi educaţie aceste consecinţe, pe care le implică introducerea mijloacelor electronice de comunicare, au un rol şi mai important, deoarece ele sînt chemate să acţioneze direct asupra percepţiei şi formaţiei tinerelor generaţii.

Urmărind să stimuleze acest proces de introducere a tehnicilor metodelor moderne în şcoală şi poate şi cu intenţia de a-i contura dimensiunile, Institutul Pedagogic Naţional din Paris editează din 1969 revista *„Media-Techniques et moyens d'enseignement"* consacrată în exclusivitate problematicii menţionate mai sus.

Tematica abordată este foarte diversă şi este greu de adus la un numitor comun. În fiecare număr există o bogăţie de rubrici diverse şi multă ilustraţie.

Un accent deosebit se pune pe utilizarea mijloacelor audiovizuale căci, după cum apreciază editorialul din nr. 14 (iunie 1970), în actualul context educaţional, audiovizualul din clasă trebuie să depăşească evident stadiul de bricolaj şi cel al simplului laborator.

În paginile revistei întîlnim atît articole de o mai mare întindere, sau interviuri, cît şi note de lectură pe marginea unor cărţi de profil şi notiţe documentare — rubrici ce încheie de regulă cuprinsul fiecărui număr. Din apariţiile de pînă acum am reţinut, ca mai interesante, unele probleme consemnate în rîndurile ce urmează.

În articolul *„Televiziunea: un nou limbaj?"* din nr. 9 (ian. 1970), aparţinînd lui Jules Gritti, se arată că în ultimii trei ani televiziunea s-a impus ca o a opta artă. Astăzi televiziunea, spune autorul, imită cinematograful, radioul, presa, teatrul şi muzicalul, elaborîndu-şi în acelaşi timp propria sa sintaxă de comunicare.

Preluînd schema lui Roman Jacobson, referitoare la funcţiile limbajului, autorul descoperă şase funcţiuni ale mesajului T.V.: 1) funcţia expresivă, 2) funcţia conativă, 3) funcţie poetică, 4) funcţia patetică, 5) funcţia metalingvistică şi 6) funcţia contextuală.

În acelaşi număr găsim de asemenea un foarte interesant articol al profesorului belgian F. Papy, specialist recunoscut în modernizarea predării matematicii, despre folosirea unui minicomputer în predarea matematicii. Substanţa acestui articol a făcut obiectul comunicării prezentate de profesorul belgian la Congresul ce se referea la problemele predării matematicii care a avut loc la Lyon.

În nr. 10 (februarie, 1970) este expus proiectul unor districte audiovizuale, care a fost luat în consideraţie de Ministerul Educaţiei Naţionale. Conform acestui proiect, Franţa urmează să fie împărţită în 425 sau 426 de districte audiovizuale, în funcţie de densitatea populaţiei şi de posibilităţile de difuziune a undelor herţiene. Din acelaşi număr aflăm că, datorită unui circuit integrat de televiziune şcolară, deja din 1969, 90 000 de elevi din 300 de şcoli, cum şi colegii lor din regiunea londoneză beneficiază de serviciile oferite de micul ecran.

În problema filmului didactic aflăm din articolul *„Cinematograful şi educaţia în Franţa"* de Jean Vivie nr. 11 (martie 1970) că, potrivit Comisiei ministeriale pentru filmul didactic, filmul pedagogic trebuie să fie scurt (2—5 minute) pentru a lăsa cadrului didactic loc spre a-şi exercita funcţiunea. Aceste filme sînt produse de secţia cinema a Institutului Pedagogic Naţional, pe de o parte, şi de Consorţiul de filme educative şi culturale (COFEC), pe de altă parte. O producţie de o sută de filme pe an este asigurată la douăzeci de discipline. Întreaga producţie de filme pedagogice este controlată de Institutul Pedagogic Naţional.

Utilizarea tehnicilor audio-vizuale are loc în întregul sistem de învăţămînt în ipostaze dintre cele mai diferite. Astfel, din articolul *„Povestitori la 4 ani"* din nr. 14 (iunie 1970) aflăm despre întrebuinţarea magnetofonului pentru înregistrarea unor „istorii" inventate spontan de către micuţii din grădiniţa de copii de pe lîngă Şcoala normală de fete din Rodez. Avantajul acestei metode constă în faptul că oferă posibilităţi certe pentru exerciţiile structurale de corijare a exprimărilor incorecte în cadrul unei activităţi tratate de către copii cu seriozitate şi plăcere.

În studiul lui G. Lecomte despre *„Teleînvăţămîn-*

tul universitar în Franţa", din acelaşi nr. 14, se face o analiză a dezvoltării televiziunii în învăţămîntul superior. Efortul de a organiza şi dezvolta un astfel de învăţămînt se desfăşoară din ce în ce mai viguros din 1963—64, astfel încît acum există centre regionale de teleînvăţămînt universitar. Cursul televizat a apărut şi din necesitatea de a răspunde cît mai eficient cerinţelor unui învăţămînt de la distanţă, solicitat de cauze obiective, cum ar fi imposibilitatea frecvenţei la unii studenţi din motive de boală, muncă temporară etc. Pentru a răspunde acestei cerinţe a apărut mai întîi „radio-propedeutica" — organizarea de către universităţi, în special la facultatea de litere, a unui învăţămînt de la distanţă, constînd în cursuri radiodifuzate destinate preparării Certificatului de studii literare generale.

Apariţia telecursurilor universitare, ce aduc în plus elementul vizual, nu a diminuat importanţa cursurilor prin radio care rămîne încă, după cum susţine C. Bouillon în *„Rolul şi locul radioului în teleînvăţămîntul universitar"* (nr. 14), un mijloc de difuzare privilegiat. Sînt inserate în revistă masive rubrici cu reflecţii ale unor oameni de şcoală asupra utilizării diferitelor tehnici şi mijloace de învăţămînt. Astfel, din cele declarate de către directoarea şcolii normale de fete din Rodez (în nr. 14), aflăm despre accentul deosebit ce se pune pe utilizarea mijloacelor tehnice în clasele de bacalaureat; de existenţa unor emisiuni pentru obiecte ca matematică, filosofie, litere, agricultură etc., dar şi a unora de teatru şi cinema — la care frecvenţa nu este obligatorie; de un circuit închis ce permite observarea unor „lecţii model" etc.

Un loc important este dedicat în revistă expunerii unor cercetări ce au loc în diferite şcoli şi instituţii. Astfel, jumătate din nr. 15 (septembrie, 1970) este destinată prezentării concepţiei utilizării mijloacelor audio-vizuale la predarea limbilor moderne în cadrul cercetărilor Academiei din Montpellier.

Intensificarea cercetărilor de profil a condus la ideea că interferenţa metodelor — îmbinarea televiziunii cu dispozitivul, a filmului scurt cu cel lung etc. — constituie un mijloc preţios în stabilirea unei comunicaţii eficiente între profesor şi elev.

În nr. 16 (octombrie 1970) Guy Barbey, în *„Marionetele la şcoală şi la teatru"*, ne descrie rolul utilizării păpuşilor în şcoala anexă a şcolii normale de fete din Rodez — care este una din cele 200 de şcoli elementare din Franţa, care, în cadrul „Comisiei Emmanuel", desfăşoară o cercetare experimentală asupra renovării învăţămîntului limbii franceze.

Metoda utilizată prioritar la Rodez, în clasa a doua a şcolii elementare, este cea a jocului cu păpuşi care stimulează imaginaţia şi limbajul prin inventarea de către elevi a unor subiecte narative ce antrenează întregul vocabular.

Un centru experimental dotat cu mijloace tehnologice perfecţionate există la Marly-le-Roi. Aici se dezvoltă un proiect interesant (vezi în nr. 18 — decembrie 1970 studiul *„Ieri: audio-vizualul, mîine: tehnologia educaţiei"* de Etienne Brunswic) în baza a patru intenţii generale, la redactarea cărora contribuie cele mai diverse tehnici de învăţămînt.

1) Democratizarea învăţămîntului, înţeleasă prin posibilitatea de acces la un învăţămînt fondat esenţial pe cuvînt şi carte a copiilor de origină socio-culturală joasă, handicapaţi în planul limbajului, cît şi a informaţiei provenite din familie. Rolul imaginei apare aici foarte important pentru dezvoltarea capacităţii de înţelegere şi pentru favorizarea transmisiei de informaţie.

2. Raţionalizarea învăţămîntului, prin care actul pedagogic este înţeles ca fiind alcătuit din următoarele momente: informaţia propriu-zisă, cultivarea informaţiei prin discuţii — corectarea distorsiunilor de sens din recepţia mesajului; asimilarea individuală; controlul rezultatelor şi verificarea posibilităţilor de transfer.

3. Existenţa unui învăţămînt eficace ce se realizează şi prin mijloace de învăţămînt adecvate obiectivului propus. Aşa, de exemplu, fişele perforate, sau prezentarea de teste prin intermediul unui circuit T.V. închis sînt cîteva din mijloacele privilegiate pentru control şi evaluare.

4. Depăşirea stadiului artizanal şi trecerea la un stadiu industrial al învăţămîntului, ce indică faptul că actul educaţional trebuie, în prezent, să cumuleze realizările tehnice, numai astfel învăţămîntul putînd să răspundă cerinţelor contemporaneităţii.

Unul din mijloacele tehnice de avangardă de

mare valoare — ce poate fi considerat ca primul instrument al unui ansamblu care, întregit, constituie un circuit închis de televiziune (tratat într-o suită de articole din nr. 17 — noiembrie 1970), este magnetoscopul. Utilizarea acestuia oferă avantaje de tipul :

— informația audio-vizuală elaborată de televiziunea școlară poate fi stocată și după aceea restituită în momentele dorite ;

— aceeași emisie poate fi repetată pentru toate grupele fără a provoca grupaje, ce ar produce dispersia atenției, în cadrul unui anume grup larg.

Așa cum se prezintă revista „Media", ea constituie un bun izvor informativ despre problemele actuale ale tehnicilor și mijloacelor de învățămînt, aplicate îndeosebi în Franța, și poate fi studiată cu succes de către masa largă a oamenilor școlii.

VIOREL NICOLAIE

O INTERPRETARE MODERNĂ A PROBLEMELOR ȘCOLII SECUNDARE[1]

Privită din perspectiva istoriei sale, teoria și practica pedagogică ne apar ca traversînd anumite perioade de confruntare necesară cu mari probleme educaționale, generate de contexte specifice ale evoluției sociale dintr-un anume moment istoric. Din aceste confruntări permanente, generatoare a unei deosebite efervescențe în cîmpul cercetării pedagogice se nasc idei și soluții noi, dintre care viitorul le va reține pe cele mai valoroase și eficace.

Încă din 1954 pedagogul Isaac L. Kandel, în urma unor laborioase cercetări comparative a realităților educaționale din mai multe țări, remarcă în lucrarea sa, *Noua eră în educație*, că una din marile probleme ale pedagogiei în vremurile noastre este cea a reorganizării sistemului educațional la nivelul său postprimar.

Nu este deci întîmplător faptul că la cea mai sumară trecere în revistă a realizărilor pedagogiei contemporane vom observa că, atît roadele gîndirii pedagogice, cît și restructurările sistemelor naționale de învățămînt vizează cu prioritate segmentul studiilor secundare.

Lucrarea *Metode moderne în învățămîntul secundar* — elaborată de John Dresden Grambs, profesor de pedagogie la Universitatea Maryland, John C. Carr, profesor asistent de pedagogie la aceeași universitate și de Robert M. Fitch, actualmente la Universitatea Iowa, apărută pentru prima dată în 1952, abordează ceva din problemele cele mai sensibile ale practicii educaționale : raportul dintre elevi și profesori, înțeles ca mediu și modalitate de transmitere a informației.

Analiza diferitelor aspecte ale metodelor practicate în învățămîntul secundar are loc în special de pe poziții apropiate sociologiei educației : metodele, după cum declară autorul, încă din prefața la ediția a treia, trebuind să fie concepute și interpretate pornind în principal de la interesele elevilor, căci succesul acțiunii educaționale nu este garantat atunci cînd elevii nu sînt implicați activ în munca și strădaniile școlii. Sub această înțelegere, sînt abordate în cele 12 capitole ale cărții probleme din cele mai diferite ca de exemplu : comportamentul profesorului, clasa democratică, aranjamentul clasei, activitățile extracurriculare, activitatea de planificare a lecției, constituirea grupurilor de elevi de scurtă sau lungă durată, discuția și jocul, activitatea consilierului de orientare școlară și profesională, utilizarea testelor, probleme ale educației copiilor rămași în urmă la învățătură și a celor dotați, întîlniți în clase omogene sau eterogene etc.

Procesul de predare-învățare este considerat ca a fi determinat și explicat de conceptele „ce", și „cum", care se referă la dezvoltarea subiecților, relația lor cu valorile mai largi, cu scopurile și cultura, precum și la utilizarea unor mijloace moderne de învățămînt, adecva-

[1] John D. Grambs, John C. Carr, Robert M. Fitch, *Modern Methods in Secondary Education, Third Edition, Holt Rinehart and Winston. Inc.* New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney, 1970, 457 p.

te însă cerințelor concrete ale unei anumite lecții. Ignorarea acestor aspecte sau necorelarea lor la interesele și particularitățile elevilor anulează valoarea oricărei cunoștințe care, privită din punctul de vedere al școlii, devine nulă dacă nu a fost comunicată și receptată de elevi.

Procesul de predare-învățare nu se poate realiza optim fără luarea în considerare a două din aspectele esențiale ale însuși actului educațional :

— Considerarea elevului ca obiect al procesului de învățămînt, adică „cunoașterea elevului" pe baza datelor psihologiei adolescentului și a teoriei învățării. Cunoașterea factorilor ce afectează abilitatea de a învăța a elevului joacă din acest punct de vedere un rol important, ea putînd influența decisiv valoarea efortului depus de către profesor.

— Evaluarea sau cunoașterea a „cît de bun" este procesul de predare-învățare, căci progresul spre scopul educațional, atît din perspectiva elevului, cît și din cea a profesorului, se realizează eficient dacă este determinat și, deci, implicit evaluat.

Activitatea profesorului în clasă este o activitate colectivă, o activitate cooperativă, desfășurată alături de elevi și împreună cu ei. O condiție a succesului unei astfel de activități este integrarea profesorului în grupul elevilor. Pentru ca această apropiere de elevi să se realizeze, personalitatea profesorului trebuie să înmănuncheze anumite caracteristici care să ofere comportamentului său notele necesare ca acest lucru să se poată înfăptui. Comportamentul profesorului este considerat de autorii lucrării ca unul din factorii determinați ai atmosferei din clasă.

Pornind de la interesanta clasificare a comportamentului profesorului în clasă, realizată de Ned A. Flonders, care distinge un comportament integrator și unul dominator, în funcție de modul în care profesorul interacționează cu elevii, autorul acordă credit tipului integrativ. Un profesor dotat cu un astfel de comportament acceptă și clasifică ideile elevilor, îi încurajează, ridică probleme ce stimulează gradul lor de participare și îi orientează în munca zilnică a școlii. Toate aceste manifestări, ce sînt rezultante, dar și cauze ale integrării profesorului în colectivul elevilor, sînt generatoare de spontaneitate și inițiativă, sînt dătătoare de impulsuri pentru soluționarea situațiilor problemă și îndemn la contribuție socială. Doar un profesor apropiat elevilor săi este capabil să afecteze poziții atitudinale, înțelegerea și deprinderile acestora.

Tipul de comportament opus, cel dominativ, în care profesorul se constituie ca unicul centru de greutate al procesului educațional, de la care emană directive și ordine, critici ale elevilor ce se manifestă în direcția schimbării unor situații stabilite doar de către profesor etc., tinde a încuraja — socotesc autorii — comportamentul dominativ al unor clase față de altele și favorizează distragerea elevilor de la activitatea din clasă, nereușind, astfel, a crea un climat afectiv optim.

Dezvoltînd logic, din aproape în aproape concepția lor asupra elementului educațional al clasei, autorii analizează cu deosebită pertinență conceptul de clasă (de elev) democratică. Încă din primele rînduri ale capitolului dedicat acestei probleme se precizează că înțelegerea ei nu poate avea loc dacă nu considerăm elevii din punctul de vedere al angajării lor la îndeplinirea actului educațional. Numai așa avem garanție că vom putea înțelege democrația din clasă, care presupune atît libertatea elevilor, dar și respectarea regulilor proprii acțiunii educaționale, îndepărtînd pericolul unei viziuni anarhice cu privire la libertatea de acțiune a elevilor.

În cadrul unei clase, unde la elaborarea deciziilor trebuie să participe toți elevii, profesorul are datoria să ghideze elevii astfel încît ei să devină capabili să facă o alegere justă dintre diferitele alternative. Realizarea atmosferei democratice în clasă trebuie să depășească „barierele" socio-culturale și psihologice presupuse de autori ca existînd între profesori și elevi.

Problemelor procesului comunicării în cadrul acțiunii educaționale le este acordat un spațiu larg tratîndu-se atît aspecte ale limbajului și vocabularului ce sînt proprii cititului, studiilor sociale, științei și matematicii, cît și aspecte ale observației, ascultării, scrisului, vorbitului, lecturii și comunicării neverbale dintre profesor și elev. Resursele unei comunicări fructuoase pot fi aflate în elevii înșiși ale căror interese și capacități trebuiesc antrenate de către profesor, alături de o utilizare judicioasă a materialelor învățămîntului programat.

VIOREL NICOLESCU

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ

№ 3/1972 г.

СОДЕРЖАНИЕ

● Джордже Вэйдяну, Научное руководство действия по обновлению технологии образования ● Валентина Филипеску, Кабинеты и лаборатории — действенные формы организации учебного процесса ● Луи Роман, Преобразование деятельности преподавателя истории в условиях перехода к системе обучения в лабораториях, кабинетах, мастерских ● Елена Анточ, Урок в кабинете по географии ● Мирча Бобок, Организация и функциональность кабинета по истории-географии в сельской школе ● Николае Профяну, Содержание и функциональность кабинета по общественным наукам ● Екатерина Ченгери, Урок биологии в лаборатории ● Вирджиния Крецу, Осуществление и включение передач школьного телевидения на уроках физической географии ● Родика Николайчук, Использование отдельных вспомогательных оборудовании в осуществлении уроков по химии ● Стелиана Фумэрел, Проверка оборудования „Верфикс" в преподавании логики ● Ливия Богдэнеску — Олга Опря, Применение аудиовизуальных средств на уроках по развитию речи в I-м классе. ● Джоржета Мунтяну — Минодора Комес. Средства активизации учащихся на уроках по литературе ● Т. Геције. Облегчение преподавания математики посредством проблематизации ● Александру Георгиу, Смысл обновления в области средств обучения ● Феличия Хайка, Техник о-производственная практика учащихся на предприятиях и в школьных мастерских ● Теодор Мучика, Учебный фильм — средство обучения с многочисленными воспитательными значениями ● Олга Опря, Решения интеграции новейшей учебной техники в образовании других стран ● Бернард Григориу, О. Шехтер, Проблемное обучение ● Станчу Стоян, Румынская социология (Социологические исследования в период 1938—1971 гг. Бухарест, Политиздат, 1971) Мирона Коистантинеску ● Иоан Чергит, Телевидение как средство обучения, составители Джордже Вэйдяну, Александру Георгиу ● Георге Бунеску, Научная революция образования Ф. Б. Скиннера ● Елена Морояну, Аудиовизуальные средства и образование. (Бернара Планка) ● Дину Морояну, По пути к идеальной школе Жоржа Хакарда ● Константин Урмэ, Методология и структура аудиовизульных средств Гауденцио Норбаса ● Виорел Николае, Журнал техники и средств образования (Media, Techniques et moyens d'enseignement, Paris) ● Виорел Николеску, Современная интерпретация вопросов школы.

REVUE DE PÉDAGOGIE

nr. 3/1971

Sommaire

● **George Văideanu,** Direction scientifique de l'action d'innovation de la technologie de l'enseignement ● **Valentina Filipescu,** Les cabinents et les laboratoires — formes efficientes d'organisation du processus d'enseignement ● **Louis Roman,** Réorganisation de l'activité du professeur d'histoire, dans les conditions du passage au système d'enseignement en laboratoires, cabinets, ateliers ● **Elena Antoci,** La leçon dans le cabinet de géographie ● **Mircea Boboc,** Organisation et fonctionnalité du cabinet d'histoire-géographie dans une école rurale ● **Nicolae Profeanu,** Contenu et fonctionnalité du cabinet des sciences sociales ● **Ecaterina Csengeri,** La leçon de biologie dans le laboratoire ● **Virginia Crețu,** Réalisation et intégration des émissions de télévision scolaire dans les leçons de géographie physique ● **Rodica Nicolaiciuc,** Utilisation d'installations techniques auxiliaires à la réalisation des leçons de chimie ● **Steliana Fumărel,** Valorisation de l'installation „Verfix" dans l'enseignement de la logique ● **Livia Bogdănescu, Olga Oprea,** Utilisation des moyens audio-visuels aux leçons de développement du langage dans la classe de I-ère ● **Georgeta Munteanu, Minodora Comes,** Modalités d'activation des élèves

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

aux leçons de littérature ● **T. Gheție,** Allégement de l'études des mathématiques par la problématisation ● **Alexandru Gheorghiu,** La signification de l'innovation dans le domaine des moyens d'enseignement ● **Felicia Haica,** La formation technique-productive des élèves dans des entreprises et ateliers scolaires ● **Teodor Mucică,** Le film didactique — moyen d'enseignement à multiples valences éducatives ● **Olga Oprea,** Solutions d'intégration des techniques didactiques modernes dans l'enseignement dans d'autres pays ● **O. Schechter, B. Grigoriu,** L'enseignement problématisé ● **Stanciu Stoian,** La sociologie roumaine (Recherches sociologiques 1938—1971, Bucarest, Editions Politiques, 1971) par Miron Constantinescu ● **Ioan Cerghit,** La télévision comme moyen d'enseignement, coordonateurs George Văideanu, Alexandru Gheorghiu ● **Gheorghe Bunescu,** La révolution scientifique de l'enseignement par F. B. Skinner ● **Elena Moroianu,** Audiovisuel et enseignement par Bernard Planque ● **Dinu Moroianu,** Vers une ecole idéale par Georges Hacquard ● **Constantin Urmă,** Méthodologie et structure des moyens audiovisuels par Gaudenzio Norbis ● **Viorel Nicolaie,** Une revue de technique et des moyens d'enseignement (Media, Techniques et moyens d'enseignement, Paris) ● **Viorel Nicolescu,** Une interprétation moderne des problèmes de l'école.

REVIEW OF PEDAGOGY

nr. 3/1972

Contents

● **George Văideanu,** The Scientific Management of the Action of Inovation of Educational Technology ● **Valentina Filipescu,** Cabinets and Laboratories — Efficient Ways of Organizing the Teaching Process ● **Louis Roman,** The Reshaping of the Activity of the Teacher of History under the Conditions of Using the System of Teaching in the Laboratories, Cabinets, Workshops ● **Elena Antoci,** Lesson in the Geography Cabinet ● **Mircea Boboc,** The Organization and Function of a History-Geography Cabinet in a Country School ● **Nicolae Profeanu,** The Content and Function of the Cabineet of Social Sciences ● **Ecaterina Csengeri,** Lesson of Biology in the Laboratory ● **Virginia Crețu,** The Achievement and Integration of the Broadcasts of School Television in Lessons of Physical Geography ● **Rodica Nicolaiciuc,** The Use of Some Auxiliary Technical Equipment in the Working Out of the Lessons of Chemistry ● **Steliana Fumărel,** The Use of „Verfix" Instalation in Teaching Logic ● **Livia Bogdănescu, Olga Oprea,** The Use of Audio-Visual Means in Lessons of Speech Development in the First Form ● **Georgeta Munteanu, Minodora Comes,** Means of Activating Pupils in Lessons of Literature ● **T. Gheție,** Facilitating Mathematical Study by Problematization ● **Alexandru Gheorghiu,** The Sense of Inovation in the Field of Teaching Techniques ● **Felicia Haica,** The Technical-Productive Training of the Pupils in Factories and School Workshops ● **Teodor Mucică,** The Teaching Film — a Means of Education with Many Educational Values ● **Olga Oprea,** Solutions of Integratind the Modern Teaching Techniques in Education in Other Countries ● **B. Grigoriu, O. Schechter,** The Problematized Instruction ● **Stanciu Stoian,** Romanian Sociology (Sociological Research 1938—1971, București, Editura Politică, 1971) by Miron Constantinescu ● **Ioan Cerghit,** Television as a Means of Education, coordinated by George Văideanu, Alexandru Gheorghiu ● **Gheorghe Bunescu,** „The Technology of Teaching" by B. F. Skinner ● **Elena Moroianu,** „Audiovisual and Education" by Bernard Planque ● **Dinu Moroianu,** „Towards an Ideal School" by Georges Hacquard ● **Constantin Urmă,** „Methodology and Structure of Audiovisual Techniques" by Gaudenzio Norbis ● **Viorel Nicolae,** A Journal of Techniques and Means of Instruction (Media, Techniques et Moyens d'enseignement, Paris), ● **Viorel Nicolescu,** A Modern Interpretation of School Problems.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie"

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Costul unui abonament anual lei 60

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407 | I. P. „Tiparul" — c. 1009 | LEI 5

I 4038

REVISTA DE PEDAGOGIE

4

ANUL XXI * APRILIE, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XXI ● APRILIE 1972 ● Nr. 4

1850
(97)
- IUL. 2005
1 1. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția:
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4038

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

4

1972

SUMAR

U ... 2022

Pag.

- **EDUCAŢIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR**

- **Ion Gh. Stanciu :** Învăţământul, proces instructiv-educativ unitar 3
- **Emilian Dimitriu :** Profesorul — propagator al ideologiei şi politicii partidului la lecţie 11
- **Dumitru Fânaru :** Contribuţia ştiinţei la formarea conştiinţei socialiste şi etico-civice 17

- **PERFECŢIONAREA ACTIVITĂŢILOR EDUCATIVE**

- **Toma Stan :** Implicaţii formative ale utilizării lucrului în grup în procesul de predare-învăţare 24
- **Iacob Irimia :** Valenţele educative ale învăţării prin descoperire 30
- **Gheorghiţa Fleancu :** Valorificarea valenţelor formative ale mesajelor mass-media 34
- **Ion Georgescu :** Educarea patriotică a şcolarilor în cadrul lecţiilor de istoria României 38
- **Sebastian Manea :** Literatura beletristică ca auxiliar în predarea istoriei 40

- **PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR**

- **Dinca Soare :** Forme eficiente de organizare a activităţilor tehnice-productive ale elevilor 45
- **Florentina Crişan, Nicolae Dobre :** Cooperativele agricole şcolare — formă de educaţie prin muncă şi pentru muncă . . . 56

17630

DIRIGINTELE ŞI ORA DE DIRIGENŢIE Pag.

Alexandru Ghitera : Dirigintele şi informarea politică a elevilor 61

Elvira Creţu : Este ora de dirigenţie o oră dificilă ? 65

Leon Ţopa : Mediul familial al elevilor, punct de plecare în activitatea educativă la clasă 69

Steliana Năstăsescu : Pentru îmbunătăţirea muncii dirigintelui 73

Julieta Alexandru, Aurel Pârlea : Dezvoltarea capacităţii de autocunoaştere la elevi — obiectiv important în activitatea dirigintelui 76

Alexandru Darie, Coralia Darie : Coordonate ale timpului liber al adolescentului 79

CONSULTAŢII

Valentin Nicolae : Educaţia — forţă de producţie 83

PUNCTE DE VEDERE

Silvia Cernichevici : Pregătirea tineretului pentru viaţa de familie 90

Grigore Dominte : Părinţii în viziunea minorilor delincvenţi 92

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Gheorghe Pârnuţă : Educaţia patriotică în concepţia oamenilor şcolii din prima jumătate a secolului al XIX-lea 96

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Neville Postlethwaite : Investigaţii internaţionale în probleme educative 101

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Valeria Ilie : Anul internaţional al cărţii 108

Bianca Bratu : „Valori formative ale instruirii (coordonatori : *Luminiţa Ghivirigă* şi *Ion Gh. Stanciu)* 111

Ion Dragu : „Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învăţămîntului" (coordonator : *Petre Bărbulescu*) 112

Nicolae Albu : „Visarion Roman — pedagog social" de *I. N. Ciolan* şi *V. V. Grecu* 114

Victoria Popovici : „Şcolile tehnice-profesionale şi de specialitate din statul român (1864—1918)" de *Ion Cojocaru* 115

Dumitru Lazăr-Sărăianu : „Bazele pedagogiei militare" (autori : *P. Popescu-Neveanu, E. Burbulea, J. Niculescu, M. Mirea)* 116

Dumitru Salade : „La coéducation dans les écoles mixtes" („Coeducaţia în şcolile mixte") de *Ed. Breuse* 117

Georgeta Munteanu : „L'activité créatrice chez l'enfant" („Activitatea creatoare la copil") de *Robert Gloton, Claude Clero* 119

Elena Bejat : „Tematica orelor de dirigenţie din liceele de cultură generală" de *Al. Ghitera* 121

FIŞIER BIBLIOGRAFIC

ÎNVĂȚĂMÎNTUL, PROCES INSTRUCTIV-EDUCATIV UNITAR

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Amplul program de perfecționare a activității politico-ideologice și a educației socialiste a maselor, adoptat de Plenara C.C. al Partidului Comunist Român din 3—5 noiembrie 1971, pune în fața școlii sarcina intensificării procesului de educație socialistă a tinerei generații. În lumina acestui vast program, fiecare profesor urmează să-și perfecționeze activitatea sub un dublu aspect: ca specialist și ca educator comunist. În prima sa calitate, profesorul instruiește; în cea de-a doua, folosește procesul instructiv în scopul cultivării trăsăturilor spirituale specifice membrilor societății socialiste multilateral dezvoltate. Între cele două aspecte — instructiv și educativ — ale procesului de învățămînt există o strînsă legătură, în sensul că profilul spiritual al omului se construiește pe sistemul de cunoștințe asimilate. Relația dintre cunoștințe și profilul spiritual nu este nemijlocită; acesta din urmă se caracterizează, pentru fiecare om, printr-o concepție asupra lumii, de unde rezultă un mod anume de ierarhizare a valorilor umane, convingeri și atitudini specifice, ca și o notă proprie de angajare în viața socială. A realiza educația prin instrucție înseamnă, deci, a parcurge distanța de la faptul și *adevărul științific* la *convingerile filozofice și morale* și, de aici, la *acțiune* în spiritul acestor convingeri.

Dacă instrucția propriu-zisă vizează mai ales aspectul cognitiv al vieții psihice, educația cuprinde cu necesitate și celelalte două aspecte: afectiv și volițional.

Într-un anume sens, înfăptuirea educației prin instrucție, în școala noastră, înseamnă o astfel de organizare a procesului de învățămînt, încît să se reușească *angajarea întregii vieți psihice a elevului* față de idealul societății pe care o construim. Este adevărat că și în cazul în care se reduce numai la asimilarea cunoștințelor procesul de învățămînt are consecințe și pe plan educativ. Dar, lipsind îndrumarea profesorului, trecerea elevilor de la cunoștințele științifice la ideile filozofice se va realiza spontan, cu multă întîrziere și nu fără confuzii și elemente contradictorii; în aceste condiții, scara valorilor culturale și morale pe care elevii și-o vor construi nu va corespunde decît în parte exigențelor societății noastre. Trebuie să recunoaștem că este mult mai greu ca elevii să-și formeze concepția despre lume, să-și contureze o anumită ierarhie a valorilor morale și să acționeze în spiritul acestora, decît să asimileze un

volum oarecare de cunoștințe. Teoretic, educația cuprinde toate aceste aspecte, în practică însă se pune pe primul plan informația, lăsîndu-se restul pe seama... muncii independente a elevilor, desfășurate în afara școlii.

Aspectul principal al valorificării cunoștințelor pe plan educativ îl constituie *formarea concepției științifice despre lume.* Concepția materialist-dialectică și istorică este pivotul conștiinței socialiste, de aceea constituie elementul esențial în educarea comunistă a tinerei generații.

Un alt aspect al educației prin instrucție îl constituie înțelegerea conținutului principalelor *norme și principii ale moralei* comuniste, dobîndirea *criteriilor fundamentale de apreciere a valorilor estetice,* precum și *cultivarea sentimentelor* corespunzătoare celor două categorii de valori. În manifestarea comportamentului moral, ca și a gustului pentru frumos, se face puternic simțită pecetea pusă de concepția despre lume. În acest sens, valorificarea pe plan etic și estetic a cunoștințelor însușite la diverse obiecte de învățămînt este o parte componentă a educării conștiinței socialiste.

Ca orice activitate, instrucția contribuie la *dezvoltarea capacităților intelectuale și fizice* angajate în procesul dobîndirii cunoștințelor, abilităților și deprinderilor. Aceste capacități, ca și tehnicile de autoinstruire însușite, devin instrumente absolut necesare în procesul de educație permanentă.

Valorificarea sub acest ultim aspect a instrucției este pusă în evidență îndeosebi de revoluția științifică și tehnică contemporană. Din punctul nostru de vedere, caracterul formativ al instrucției include, în primul rînd, *educarea conștiinței socialiste.*

Toate aceste aspecte ale educației prin instrucție se realizează pe întreg parcursul școlarității, la fiecare obiect de învățămînt. Evident, există și aici o anumită succesiune, gradare și sistematizare, corespunzătoare conținutului învățămîntului și nivelului de dezvoltare a elevilor.

Perfecționarea procesului de educație prin instrucție presupune însă — mai întîi — învingerea mentalității conform căreia sarcina fundamentală a profesorului este de a instrui (educația fiind numai implicată în acțiunea lui, dar nu totdeauna urmărită cu insistența manifestată față de asimilarea cunoștințelor). Această mentalitate a pătruns de mult nu numai în școală, ci și în familie, în întreaga societate. Școala însăși este preocupată aproape în exclusivitate de evaluarea cunoștințelor elevilor și mai puțin de ceea ce vor reprezenta ei ca membri activi ai societății noastre. O dovadă o constituie sistemul de notare, sistemul de desfășurare a examenelor. În aceste condiții, criteriul de apreciere a activității profesorilor înșiși îl constituie cantitatea de cunoștințe acumulate de elevii lor. Atîta timp cît această mentalitate va avea astfel de condiții „obiective" pentru a se menține, le va veni greu profesorilor să sacrifice un amănunt oarecare al specialității lor pentru o discuție cu caracter filozofic sau etic. Cum în viitor se profilează posibilitatea unor examene care să solicite și aptitudini, nu numai cunoștințe, se pare că un pas înainte se va face totuși, orientîndu-se preocupările școlii în mai mare măsură spre procesul integral al educației.

Aspectul esențial al educației — *conștiința socialistă* — se supune mai greu unei verificări prin examen; ea se verifică în viață. Cu atît mai mult formarea și dezvoltarea ei depind mai ales de *conștiința educatorului comunist.*

Asupra creșterii rolului educativ al școlii a insistat încă o dată secretarul general al partidului, la Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971, formulînd cerința ca fiecare școală să devină un „puternic centru de educație în spirit socialist și comunist a copiilor și tinerilor". În aceasta și constă saltul pe care școala noastră trebuie să-l facă acum, la începutul etapei de constituire a societății socialiste multilateral dezvoltate. Evident, această orientare nu înseamnă minimalizarea instrucției; dimpotrivă, tocmai pentru a se perfecționa educația este necesar să se ridice cu mult calitatea instrucției.

Arătam mai sus că educația prin instrucție nu se realizează spontan; este necesar un efort în plus din partea profesorului pentru a pune în valoare potențele educative ale disciplinei pe care o predă. O dată clarificat asupra scopului predării specialității sale, este indicat ca profesorul să-și detalieze, pe baza programei, *obiectivele cu caracter educativ* ce pot fi atinse cu prilejul predării diverselor teme. Astfel, unele dintre aceste teme fac apel în mod deosebit la gîndirea elevilor, altele permit dezvoltarea unor sentimente, o altă categorie oferă largi posibilități pentru formarea concepției despre lume; în sfîrșit, sînt altele a căror aprofundare presupune desfășurarea de către elevi a unei activități practice. Acest proiect de educație prin instrucție va avea un contur și mai precis dacă profesorul cunoaște clasa, dacă știe care sînt aspectele asupra cărora se cuvine să insiste mai mult. Procedînd astfel, profesorul elaborează o programă de educație prin instrucție adaptată specialității sale. Este adevărat, aceasta cere un oarecare efort; un efort de gîndire, de sistematizare, dar tocmai faptul că acest efort ar putea să sperie arată cît de mult se improvizează atunci cînd se lasă totul pe seama inspirației de moment, abordîndu-se, în mod forțat, probleme educative la teme neadecvate acestui scop sau scăpîndu-se din vedere teme deosebit de potrivite pentru educație.

Pentru a se asigura în bune condiții *formarea concepției științifice despre lume*, este necesar să se precizeze următoarele: 1) tezele științifice cu ajutorul cărora gîndirea elevilor va fi condusă spre concluzii filozofice materialist-dialectice și istorice; 2) temele și noțiunile fundamentale care oferă posibilitatea unor generalizări științifice cu consecințe asupra concepției despre lume; 3) concluziile cu caracter filozofic accesibile elevilor[1]. Tezele științifice de la care se poate porni sînt numeroase și diferite de la un obiect de învățămînt la altul. Cîteva exemplificări: dezvoltarea organismelor vegetale și animale se face în strînsă legătură cu mediul (la biologie); fiecare corp are proprietăți multiple care se schimbă prin interacțiuni interne și externe (la fizică); dezvoltarea societății este determinată de modul de producție a bunurilor materiale (la istorie) etc. Înțelegerea acestor generalizări științifice este dependentă de calitatea însușirii *noțiunilor fundamentale* ale fiecărui obiect de învățămînt (mediu, organism, funcție, adaptare, corp, substanță, masă, forță, energie, mod de producție, orînduire socială etc., etc.). La baza procesului de formare a concepției științifice despre lume se află *noțiunea științifică*, deci instrucția. Cu noțiuni neînțelese, lămurite doar parțial, confuze, nu se poate ajunge la generalizări științifice corect asimilate și, în consecință, la generalizări filozofice. Însușirea noțiunilor de bază ale fiecărui obiect de învățămînt nu-l conduce nemijlocit pe elev la concepția științifică despre lume. Nu sînt puține situațiile în care coexistă în conștiința

[1] cf. I. Gh. Stanciu, *O instrucție deschisă înțelegerii științifice a lumii*, în *Valori formative ale instrucției*, E.D.P., 1971, p. 84.

elevilor noțiuni științifice alături de reprezentări sau generalizări care nu corespund realității și care deformează viziunea de ansamblu asupra lumii. Apare, de aceea, necesitatea ca *generalizările științifice să fie opuse acelora cu un conținut neștiințific* — mai ales celor cu caracter religios, cu care unii elevi vin încă în contact. Opoziția dintre cele două categorii de generalizări provoacă în conștiința elevilor o contradicție: tezele idealiste, religioase, sînt confruntate cu adevărurile științifice. Înfruntarea lor repetată contribuie la formarea convingerilor asupra justeței tezelor cu caracter științific; pe această bază vor fi nu numai înțelese, ci și acceptate generalizările filozofice (ca de exemplu: materia și energia sînt veșnice; ele n-au fost create de o forță supranaturală; mișcarea este indisolubil legată de materie etc.).

Se vede dar că procesul formării concepției despre lume nu se reduce la asimilarea generalizărilor specifice diverselor științe; este necesară o instruire deschisă înțelegerii științifice a lumii, care să permită confruntarea diverselor teze asupra caracterului diverselor fenomene, pentru ca pe baza adevărurilor demonstrabile *elevii să opteze*, cu convingere, pentru generalizările care-i vor conduce la concluzii cu caracter filozofic. Evident, toate aceste aspecte ale procesului de formare a concepției despre lume cer timp și presupun o oarecare familiarizare a profesorilor, de orice specialitate, cu problemele filozofice.

Procesul formării concepției despre lume nu se încheie cu aceasta; abia studiul sistematic al categoriilor filozofice materialist-dialectice și istorice — din ultimele clase liceale — asigură cristalizarea concepției, care continuă să se adîncească prin studii superioare ulterioare sau prin autoinstruire. Concepția științifică despre lume nu este nici ea un scop în sine. Ea urmează să devină un fundament pe care se construiesc celelalte aspecte ale profilului spiritual și, îndeosebi, conștiința morală comunistă.

Nu este cu putință educația morală fără o instruire morală. „...fundamentul conștiinței morale — spunea V. I. Lenin — îl constituie *cunoașterea* drepturilor și îndatoririlor" (s.n.)[2]. Aproape toate obiectele de învățămînt — în primul rînd disciplinele cu caracter social — oferă largi posibilități pentru a-i pune pe elevi în contact cu noțiunile morale și pentru a-și clarifica aceste noțiuni.

Ca și în cazul formării concepției științifice despre lume, aceste posibilități se valorifică explicîndu-se elevilor conținutul noțiunilor etice. Nu de puține ori s-a făcut constatarea că unii elevi operează cu categorii etice însușite în mod empiric, cu numeroase erori și confuzii. Orice învățător și profesor a avut prilejul să constate că, deseori, comportările necorespunzătoare ale unor elevi se explicau printr-o greșită sau incompletă înțelegere a noțiunilor morale. Aceste situații apar evidente în cazul unor noțiuni frecvent folosite de către ei: prietenie, modestie, cinste, lașitate ș.a. Astfel, în numele prieteniei iau apărarea colegilor lor, chiar cînd aceștia sînt vinovați; pentru unii modestia este o trăsătură morală negativă etc. Dacă așa stau lucrurile în cazul noțiunilor morale aflate zilnic pe buzele copiilor, ce se poate spune despre acelea care au un conținut mai complex, mai abstract: datorie, onoare, eroism, patriotism, internaționalism, umanism, atitudinea socialistă față de muncă ș.a.? Nu se poate admite ideea ca această clarificare să se facă numai în cadrul uneia sau al unui grup

[2] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. I, Editura politică, București, 1963, p. 156.

restrîns de discipline; fiecare obiect de învățămînt permite dezvăluirea unor anumite note ale diverselor noțiuni, așa încît prin contribuția tuturor se asigură treptat înțelegerea lor integrală.

Un pas înainte îl constituie efectuarea unor *judecăți morale* asupra acțiunilor oamenilor — personaje literare, personalități istorice etc. — în lumina noțiunilor etice cunoscute. După cum se știe, factorul cognitiv, deși foarte important, nu constituie singur conștiința morală; pentru ca de la noțiunea morală să se treacă la actul moral este necesară acceptarea, adeziunea totală la conținutul acesteia, transferarea ei într-o *convingere*. Ceea ce caracterizează convingerea morală este componența ei complexă: elemente cognitive, afective și volitionale [3]. Această particularitate cere ca instrucția să asigure nu numai înțelegerea adecvată a noțiunilor, normelor și principiilor morale, ci vibrarea conștiinței elevilor, emoționarea lor, atunci cînd sînt puși în contact cu faptele care relevă una sau alta dintre noțiunile etice. Pentru a deveni un amplu suport al activității, conștiința morală trebuie să devină *funcțională*, adică „să treacă de granițele intelectului pentru a deveni consubstanțială cu stări afective și volitionale, adică să participe la angajarea persoanei în ansamblul ei cu tot ceea ce are aceasta mai ireductibil original" [4]. Provocarea stărilor afective ține nu numai de patosul expunerii profesorului, ci și de modul de prezentare a situațiilor în care au acționat oamenii în concordanță sau în opoziție cu normele morale. Cunoașterea consecințelor faptelor provoacă stări afective puternice, care constituie un imbold pentru o comportare corespunzătoare normelor înțelese.

De altfel, multora dintre noțiunile morale le corespund pe plan afectiv sentimente morale: patriotismul, internaționalismul, sentimentul onoarei, al prieteniei etc. Astfel de sentimente sînt implicate în conținutul moralei comuniste; ele se constituie și se dezvoltă în procesul de învățămînt. Așa, de exemplu, însușirea cît mai corectă și completă a noțiunilor de istorie și dezvoltarea sentimentului de dragoste de patrie se constituie într-un proces unitar. Este adevărat, se pot întîlni și profesori care predau istoria patriei fără a urmări provocarea unor stări emotive; în acest caz, totul se reduce la o instruire exclusiv „rațională". Evident, elevii vor primi explicații asupra noțiunilor istorice, poate și asupra noțiunii de dragoste de patrie, dar nu vor ajunge la sentimentul de patriotism. Este posibilă și altă situație: să se pună accentul pe provocarea stărilor emotive, nesocotindu-se conținutul științific al noțiunilor de istorie. În acest caz, sentimentele ce se cultivă elevilor pot dobîndi o direcție opusă patriotismului socialist. Insistînd asupra rolului elementului afectiv în formarea convingerilor, nu putem neglija deci faptul că orientarea acestuia depinde de gradul de înțelegere adecvată a noțiunilor morale.

Este necesar, de aceea, să se explice — încă din clasele mici — întregul ansamblu de noțiuni și norme etice specifice moralei comuniste. Pe această bază se vor forma convingerile morale, pentru ca apoi să se structureze — concomitent cu conturarea tot mai precisă a concepției despre lume — principiile morale, ca o temelie a idealului de viață.

Amplele dezbateri purtate cu prilejul adoptării programului P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice și educația socialistă a maselor au relevat faptul că în comportarea unora dintre concetățenii noștri s-au manifestat grave

[3] cf. A. Chircev, *Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.
[4] O. Șafran, *Instruirea morală*, E.D.P., București, 1971, p. 75.

abateri de la principiile eticii socialiste. Oare școala nu poartă nici o vină pentru această situație? Fără îndoială că da! Școala nu și-a dus totdeauna pînă la capăt sarcinile educative ce i-au revenit; uneori a considerat cunoscute noțiunile morale, alteori le-a explicat în fugă, a creat puține condiții pentru formarea convingerilor și — mai ales — n-a acționat pentru *exersarea* elevilor în respectarea conținutului noțiunilor însușite. De altfel, nici nu se poate vorbi de existența unei autentice convingeri morale dacă aceasta nu este și un rezultat al unei experiențe personale. În acest caz, mai ales, apare elementul afectiv, ca sprijin al actului volițional.

Perfecționarea educației morale prin instrucție presupune, dar, atît îmbunătățirea procesului de clarificare a noțiunilor și principiilor moralei comuniste, cît și crearea condițiilor pentru aplicarea lor. Dacă primul aspect se poate înfăptui și în condițiile tehnologiei didactice tradiționale, cel de-al doilea presupune introducerea unor elemente menite să antreneze elevii în activități colective de instruire. Un sprijin esențial în această direcție îl oferă *activitatea practică desfășurată de elevii noștri pe întreaga perioadă a școlarității. Munca fizică îi* învață nu numai ce înseamnă hărnicia, perseverența, disciplina în muncă etc., ci le și cultivă aceste calități și nu numai pe acestea. De aici grija ce trebuie purtată pentru organizarea acestui gen de activitate și valorificarea maximă a valențelor ei formative.

Dar introducerea orelor de muncă în planul de învățămînt nu rezolvă singură sarcina perfecționării procesului educativ din școală. Este necesar ca fiecare profesor să completeze *informarea morală* cu acțiuni menite să-i pună pe elevi în situația de a pune în aplicare noțiunile și normele dobîndite în chiar procesul instructiv. Or, sistemul tradițional de învățămînt tocmai în această direcție este deficitar: chiar dacă elevii sînt grupați în clase, munca lor se desfășoară individual.

Consider, de aceea, că un rol deosebit de valoros în formația morală a elevilor noștri l-ar putea avea desfășurarea unor activități instructive *pe grupe*. Se știe că în condițiile societății noastre apare tot mai des cerința cooperării oamenilor în muncă; în viitor, această cerință va spori și mai mult. Se pune întrebarea: unde învață tînăra generație de azi sistemul de lucru prin cooperare? În afară de aceasta, se știe care este valoarea formativă a colectivului. Dacă întreaga dezvoltare multilaterală se bazează pe calitatea instrucției, înseamnă că trebuie să creăm altfel de condiții, încît aceasta să se realizeze la nivelul exigențelor societății de mîine și, totodată, să permită tineretului ca, instruindu-se, să dobîndească și însușirile morale cerute de dezvoltarea multilaterală a societății socialiste.

Trebuie să recunoaștem că atît teoria pedagogică, cît și practica noastră școlară au manifestat pînă acum mult conservatorism față de ideea utilizării unor forme cît mai variate de organizare a procesului de învățămînt. În prezent, a devenit tot mai evident faptul că organizarea instrucției numai sub forma tradițională — a lecției cu toate sau numai cîteva „verigi" — nu poate satisface nevoile viitorului nici pe plan instructiv, dar mai ales nici pe plan educativ.

Este adevărat că nu există încă o teorie a pedagogiei științifice bine conturată cu privire la munca instructivă pe grup, față de care se manifestă multă receptivitate într-o serie de țări. Ideea unei astfel de organizări este asociată uneori numai de numele lui R. Cousinet, C. Freinet și P. Petersen; să nu uităm

însă că beneficiem de o valoroasă concepție a educației în colectiv, care poate sta la baza teoriei și practicii instruirii pe grupe, cu păstrarea rolului conducător al profesorului și, evident, pentru unele cazuri, și a lecției, ca și a altor forme de organizare. Poate că spiritul creator al slujitorilor școlii noastre va impune și alte forme de organizare a instrucției, care să permită un grad mai înalt de participare a elevilor, îngăduindu-le nu numai să învețe *ce* sînt noțiunile morale, ci și *cum* se pun ele în practică.

În sistemul tradițional de instruire se creează mai puține condiții capabile să asigure cultivarea *independenței* elevilor. Lărgind numărul activităților independente, punîndu-i pe elevi în situația de a lucra cît mai mult împreună, le oferim prilejul de a-și clarifica și mai mult noțiunile morale și, mai ales, de a se comporta în conformitate cu conținutul lor. Altfel școala lasă prea mult exercitarea morală a copiilor și tinerilor pe seama unor situații create spontan, în afara școlii, de multe ori cu consecințe negative.

Se știe că instrucția oferă largi posibilități și pentru educarea gustului pentru frumos, precum și a capacităților pentru crearea frumosului. Și aici se pune problema corelației dintre informare și cultivarea emoțiilor. Se constată uneori că noțiunile estetice sînt asimilate independent, formal, fără a deveni o bază cognitivă pentru înțelegerea și emoționarea în fața unei autentice opere de artă. Este suficient un exemplu: discrepanța existentă uneori între cunoașterea teoriei literare și muzicale de către unii elevi și cărțile sau muzica pe care ei le preferă.

O ultimă chestiune: care ar fi criteriul după care se poate evalua consecința educativă a instrucției? Consider că acesta este comportarea elevilor în acțiunile cu caracter obștesc, precum și atitudinea lor generală față de învățătură. Tot de aici pornim însă și atunci cînd concepem un plan de educație prin instrucție.

Caracterul multilateral al educației comuniste obligă școala la extinderea preocupărilor sale — și ale fiecărui slujitor al ei — asupra tuturor aspectelor sale componente. Numai așa școala poate deveni un *centru de educație comunistă* a tinerei generații.

ОБРАЗОВАНИЕ—ЕДИНЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

(Резюме)

Многосторонне развитое социалистическое общество намечает перед школой задачу стать сильнейшим центром воспитания детей и молодежи социалистическом и коммунистическом духе. Это предполагает усиление воспитательного характера образования. Имеются в виду следующие аспекты: а) формирование научного мировоззрения как существенный элемент формирования социалистического сознани; б) приобретение основных критериев оценки моральных и эстетических значений: в) развитие умственных и физических способностей учащихся.

Очерк останавливается на отдельных специфических аспектах процесса воспитания путем образования: формирование мировоззрения и воспитание морального сознания.

L'ENSEIGNEMENT, PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF UNITAIRE

(Résumé)

La société socialiste multiplement développée pose à l'école la tâche de devenir un puissant centre d'éducation dans l'esprit socialiste et communiste des enfants et des jeunes gens. Ceci suppose l'augmentation du caractère éducatif de l'instruction. On tient compte des aspects suivants : a) la formation de la conception scientifique sur le monde, comme élément essentiel de la formation de la conscience socialiste ; b) l'acquisition des critères fondamentaux d'appréciation des valeurs morales et esthétiques ; c) le développement des capacités intellectuelles et physiques des élèves.

L'étude insiste sur quelques aspects spécifiques du processus d'éducation par l'instruction : la formation de la conception sur le monde et l'éducation de la conscience morale.

EDUCATION — A UNITARY INSTRUCTIVE PROCESS

(Abstract)

The socialist society multilaterally developed sets to school the task of becoming a powerful center of education of the children and young people in the socialist and communist sense. This fact requires the increase of educational character of instruction. The following aspects are taken into account : a) the formation of the socialist consciousness ; b) the acquisition of the fundamental criteria for apreciating the moral and aesthetic values ; c) the development of pupils' intelectual and physical abilities.

The study underlines some specific aspects of the process of education by instruction : the formation of world outlook and the education of moral conscience.

PROFESORUL—PROPAGATOR AL IDEOLOGIEI ȘI POLITICII PARTIDULUI LA LECȚIE

EMILIAN DIMITRIU

În sistemul de activitate al cadrelor didactice, învățătura marxist-leninistă, dezvoltarea ei creatoare de către P.C.R., dețin nu numai rolul de orientare, ci trebuie să pătrundă în structura și funcționalitatea sistemului, să ființeze permanent în finalități, obiective, în conținutul activității și în modalitatea de a acționa, în tehnologia educațională, în criteriile și metodele de evaluare, deci să fie co-substanțiale sistemului, să caracterizeze stilul de viață, personalitatea dinamică, creatoare a cadrelor didactice, atît în conducerea lecției, cît și în activitatea pe care o desfășoară în cîmpul social larg.

Ceea ce predă învățătorul sau profesorul la lecții și cum predă, felul cum stabilește legătura cunoștințelor și abilităților elevilor cu practica construcției socialiste, modelul comunist de viață pe care îl inspiră elevilor, sînt condiționate nu numai de pregătirea de specialitate și pedagogică, ci și de participarea sa sistematică la viața socială, care influențează pe verticală înțelegerea și simțirea sa, determină și perfectează neîntrerupt structurile intime cognitive și afectiv-evaluatoare ce-i călăuzesc gîndirea și acțiunea, fortificîndu-i simțul de responsabilitate. Considerîndu-se activist, educatorul duce cuvîntul partidului în mase, contribuie ca principal factor la educarea întregului popor, este unul din lucrătorii cei mai activi în organizațiile de partid și de tineret, în instituțiile culturale. El manifestă grijă deosebită pentru însușirea metodelor înaintate de muncă cu oamenii, știe să susțină un dialog viu și convingător, cunoaște știința și arta argumentării, dovedește măiestrie în folosirea datelor și a diferitelor mijloace de agitație și propagandă, își oțelește neîncetat spiritul critic, știe să coopereze, este capabil să antreneze colectivitățile în realizarea țelurilor. Toate acestea ridică status-ul social al educatorului, fac să-i crească considerabil prestigiul asupra elevilor, îl apropie de ei, creează o atmosferă propice muncii productive, influențează puternic metodele folosite la lecții.

În lumina celor de mai sus, considerăm că este necesar ca structura strategiei didactice, în spiritul ideologiei și politicii partidului nostru, în scopul formării personalității integrale care este „comunistul de omenie", să aibă în vedere:

I. *Mai întîi că elevii trebuie învățați să muncească,* adică să-și însușească prin efort sistematic cuceririle științei și ale tehnicii contemporane, să stabilească legătura cunoștințelor și abilităților cu munca productivă, să-și cultive priceperea neîncetatei perfecționări.

A. În privința învățării științelor, există un pericol la înlăturarea căruia noi gîndim încă prea puțin: accentul pus aproape exclusiv pe cognitiv, instrumental și subestimarea motivației sociale și a laturii afectiv-evaluatoare, prin exploatarea nesatisfăcătoare a „încărcăturii" umane pe care o posedă fiecare știință. Aceasta explică în mare măsură formalismul care mai stăpînește unele lecții și implicit eșecurile intelectuale ale multor elevi. Cadrele didactice tre-

buie să se convingă că efortul de desubiectivizare și folosirea mijloacelor demonstrative de către știința contemporană nu înseamnă renunțarea la raporturile valorizante, la evidențierea semnificației cunoașterii științifice și a rezultatelor sale pentru practică. Gradul de „dez-antropologizare" al științei nu poate duce la „negantropologism" ; este necesar un antropocentrism, care să nu degenereze în antropomorfism, ci lucid, meditativ, să înțeleagă universul și să-l pună în serviciul umanității. Indiferent că este savant, artist sau cetățean de rînd, omul este o ființă intențională, a cărui conștiință posedă necesitatea și capacitatea de a da o semnificație și o valoare conținutului său psihic. Știința nu înseamnă întreaga conștiință, cea din urmă o cuprinde pe prima, o susține în demersu-i, o judecă, o reglează, o sancționează, raportînd-o la condiția umană și la cea mai bună devenire a acesteia ; în același timp, știința asigură conștiinței nucleul său de adevăr și strategia de a-l apăra și a-l face să biruie. Savantul comunist Paul Langevin avertiza că o disciplină științifică care se izolează în tehnicitate se rupe de originea și de scopul său ; incapabilă să se plaseze în totalitatea cunoașterii, să se situeze în realitatea umană, ea pierde din valoarea de cultură și devine un factor de alienare spirituală. Astăzi, cînd știința a devenit conducătoare în procesul de producție, distincția dintre știință ca „res sacra" și știință ca „res profana" este imposibil de făcut. Angajarea în munca științifică, în virtutea importanței raportului „cercetare-dezvoltare", a unei mari părți din populația activă, impune responsabilitatea tuturor pentru ceea ce se face în știință, pentru punerea științei în serviciul vieții. „Noli tangere circulos meos" — simbol al celor care concep știința pentru om, împotriva violenței — a devenit lozincă de luptă a popoarelor. Socialismul ridică la demnitatea culturii orice ramură a științei omenești, cultură autentică, nu simplă informare sau însușire utilitară de cunoștințe și abilități. Divorțul dintre gîndire și viață dispare și oamenii gîndesc pentru a realiza, prin ceea ce trăiesc, comunismul. Instruirea face unitate cu educarea și fiecare elev, de-a lungul anilor de școală, trebuie stimulat să ajungă în dezvoltarea sa pe prima linie a culturii umane, la hotarul dintre cunoscut și necunoscut, dintre înfăptuit și neînfăptuit și datorită acestei prize să-și aleagă liber sectorul în care să ducă cultura mai departe, să-și concentreze individualitatea ca unitate creatoare în modul cel mai util pentru societate și mai plăcut pentru el însuși. Aceasta este posibil numai cînd învățămîntul științelor se definește deopotrivă ca probă și lecție de personalitate, adică se cere predat și învățat în strînsă legătură cu treburile omenești, cu munca și cu lupta oamenilor pentru pace, democrație și socialism.

B. Astăzi, în societatea noastră, se înțelege bine că școala poate pregăti elevii pentru viață numai dacă le creează condițiile de a trăi în cuprinsul ei o viață autentică. Aceasta înseamnă, pe de o parte, că cele mai importante aspecte și probleme ale existenței sociale contemporane (în lumina viitorului ce trebuie construit și în strînsă legătură cu ceea ce a creat mai valoros geniul uman de-a lungul veacurilor), ca și codul comunist de comportare, să pătrundă în conținutul, metodele, stilul de lucru și relațiile umane din învățămînt, iar pe de altă parte, că școala trebuie să treacă dincolo de zidurile ei, iar o bună parte din activitate să și-o organizeze cu concursul și în perimetrul de muncă al celor mai importante sectoare ale producției sociale. Măsurile luate de conducerea partidului nostru, la propunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, cu privire la practica în producție a elevilor și studenților, au importante consecințe asupra

accentuării caracterului realist-științific și educativ al învățămîntului și vizează deopotrivă :

a. Familiarizarea elevilor cu esențialele principii ale producției și formarea abilităților care să le confere capacitatea de a lucra în uzine, pe ogoare etc. Astfel, prin practica în producție, cunoștințele și cunoașterea științifică de care beneficiază elevii la lecții se completează cu ceea ce le este firesc, adică cu tehnologia înaintată în care achizițiile științelor se concretizează, se împlinesc în „arcul lor efector" ; prin această extensiune și intensificare, instruirea școlară devine într-adevăr ramura cea mai importantă a tehnologiei științifice, influențînd profund viața fiecăruia (B. F. Skinner).

b. Cunoașterea elementelor fundamentale ale practicii conducerii producției moderne.

c. Exercitarea responsabilității sociale : în uzine, pe ogoare, elevii parcurg cu intensă trăire drumul de la impresie și cunoștință la convingerea că viața trebuie închinată muncii, creației, că devii „comunistul de omenie" numai dacă îți dărui forțele patriei și astfel te regăsești mereu îmbogățit, că — așa cum scria Antoine de Saint-Exupéry — măreția unei meserii constă în puterea de a-i reuni pe oameni, de a-i transforma mereu, devotîndu-i cauzei comune. Datorită educației prin și pentru muncă, tineretul găsește optima posibilitate să se cunoască, să se angajeze față de patrimoniul valorilor, să se pasioneze în lucrări creatoare, să vrea nu numai să posede valori, ci să fie el însuși valoare, să aprecieze munca drept împlinitoare de sine, să facă din ea rostul esențial al vieții.

II. *În al doilea rînd, cadrele didactice trebuie să formeze la elevi capacitatea de a trăi lucid, rațional, comunist.* Datorită educării prin școală și permanentelor legături cu mediul larg social, tineretul nostru este avid de a încorpora marea cultură, respectă ceea ce este valoros în trecut și pune în discuție, critică fără cruțare valorile de reputație suspectă, atitudinile și normele învechite care îl împiedică să se afirme cu sinceritate. El este de bună credință, îl revoltă frica, lașitatea, suficiența, cere intransigență lucidă și optimistă, dorește să-și justifice existența prin dăruire. Mai mult decît oricînd, tineretul nostru știe ce se întîmplă în lume, ia poziție, își cultivă un raport conștient cu viitorul. Confruntarea metodică cu problemele vieții, luminată de concepția marxist-leninistă, reglează și disciplinează spiritul bogat, mereu activ, pe care cu legitimă mîndrie îl poartă tinerii. Există astăzi o exigență manifestată de întreaga noastră colectivitate socialistă în legătură cu faptul că profesorul trebuie să fie nu numai specialist în predarea unui obiect de învățămînt, ci și „ostaș al cetății", al patriei. Exemplaritatea sa în această direcție îi mărește considerabil prestigiul. Cînd un elev spune „acesta este profesorul meu", se gîndește nu numai la „știința de carte" pe care i-o transmite, ci și la „știința și arta de a trăi comunist", pe care cu finețe și perseverență i-o inspiră. Nu există o metodică de predare a acestei științe și ne este greu să răspundem dacă ar putea fi alcătuită ; prin întreaga-i personalitate, prin tot ceea ce face în școală și în afara ei, profesorul educă pe elevi, le deschide ochii asupra lumii, îi învață cum s-o privească, cum să prieapă și să cîntărească lucrurile, îi ajută să-și înțeleagă menirea, să simtă gustul participării, îi sprijină să-și găsească ordinea și echilibrul prin asimilarea principiilor comuniste de viață, îi îndrumă cum să trăiască atunci cînd se produc „rupturi", fără angoasă, nici indiferență, să ia decizii rezonabile în îm-

prejurări dificile, să vadă în omul de lîngă ei un socius, un tovarăș. Toate acestea se pot realiza numai dacă elevii conștientizează importanța socialului, a integrării creatoare în societate, pe care profesorul le-o arată prin fapte de viață și prin propria-i personalitate.

III. *În al treilea rînd, cadrele didactice au datoria să învețe pe elevi să dea expresie autentică, originală, forțelor lor psihice.* Însăși etimologia cuvîntului „a exista" arată că ne interesăm mai puțin de ceea ce sîntem (ex), pentru a urmări să devenim — prin efort — noi înșine (sistere), o persoană creatoare. Gaston Berger spunea că într-o lume mobilă și mereu înnoită trebuie neîncetat să inventezi și, înainte de toate, să-ți inventezi propria viață. De la funcție poetică, imaginația se ridică la nivel de virtute morală. Dacă învățămîntul dă numai un plus de cunoștințe asupra lumii exterioare și nu deschide ochii elevilor asupra lumii interioare, a propriei identități sufletești, atunci nu-și îndeplinește menirea. Emerson scria că a te cunoaște pe tine însuți valorează mai mult decît cunoașterea corpurilor cerești. Personalitatea este absentă în afara sentimentului de intimitate cu sine și, pornind de aici, a structurării conștiinței în jurul unei dominante. Opțiunea față de valori, credința într-un sistem de valori, închegarea concepției marxist-leniniste despre lume și viață, sînt imposibil de realizat într-o ființă care se ignoră pe sine, care nu stă de vorbă cu ea însăși, care nu-și știe forțele. Datorită cunoașterii de sine începe să se desfășoare nestingherită creativitatea, funcțiile impresivă și reprezentativă ale eului se împlinesc prin expresie, nevoia de obiectivare a forțelor psihice își găsește o dimensiune fundamentală și formele adecvate, personalitatea capătă stilul ce-i este propriu, omul devine artistul propriei vieți. Emoția cunoașterii de sine, pe care profesorul trebuie s-o ocazioneze elevului neîntrerupt prin confruntarea acestuia cu realul, o confruntare sistematică, adînc gîndită și „în efort", îi răscolește și purifică conștiința, o apropie de „adevărurile esențiale", îi fortifică adeziunea la idealul comunist, îi stimulează originalitatea și eficiența acțiunii.

IV. *În al patrulea rînd, cadrele didactice nu trebuie să piardă din vedere exercitarea elevilor în profunzimile actului de meditație.* K. Marx sublinia că „autoexamenul este prima condiție a înțelepciunii". Unii, însă, susțin că înțelepciunea este vetustă, anacronică și propun să fie înlocuită cu gîndirea științifică și spiritul de decizie, ca și cum cele din urmă n-ar face casă bună cu cea dintîi.

Depinde ce înțelegi prin înțelepciune și este adevărat că există semnificații vetuste ale acestui concept, dar înțelepciunea ca dimensiune definitorie a condiției umane trebuie să ne atragă mereu atenția, mai ales atunci cînd vorbim de țelurile și de practica educației. Pe bună dreptate se spune că înțelepciunea este *cunoașterea* semnificației, originii, istoriei și interrelațiilor valorilor, a scopurilor ce trebuie urmărite, a binelui în situațiile concrete, cînd, confruntați cu alternative, ne întrebăm ce vom face și, totodată, *trăirea* nedezmințită a ceea ce este mai valoros în experiența umană. Prin concepția marxist-leninistă, datorită căreia înțelepciunea se instaurează în om la nivelul ei cel mai înalt, se creează — în condițiile societății socialiste, mai ales — posibilitatea conducerii raționale a vieții, omul devine mai bătrîn și totodată mai tînăr decît omenirea. Iată de ce educarea comunistă cere activizarea gîndirii social-politice a elevilor, însușirea principiilor dialectice, a dialecticii ca metodă, orientarea tineretului în dezbaterile majore filozofice, științifice, sociologice, artistice, participarea sa activă la viața economică și spirituală a națiunii. Implicat la lecții și în afara

lor în acţiuni de mare eficienţă formativă, elevul trebuie îndrumat cum să revină în sine pentru a medita asupra propriei fiinţe, a celorlalţi şi a lumii ; în acest fel se realizează acordul dintre nivelele raţiunii : ca mentalitate, ca funcţie, ca exigenţă. Nu trebuie să uităm că, păşind pragul pubertăţii, elevul „irupe interior", se interoghează intens asupra rostului vieţii, asupra modului de „a locui lumea", asupra locului său în lume. Depinde în cea mai mare măsură de profesor ca această stare de autoexaminare, în orizontul marilor semnificaţii ale vieţii, să-i devină o dimensiune permanentă. Comunistul are certitudini de nezdruncinat, un *credo*, dar în acelaşi timp trăieşte frămîntarea neîntreruptă care este motorul perfecţionării ; el ştie că automulţumirea înseamnă moartea sufletului. Autocontrolul sever, rectificarea cu grijă a unor teze în lumina noului, este condiţia necesară pentru a nu trăi vreodată sentimentul celui rămas în urmă sau a celui rătăcit (V. Roman). Personalitatea integrală pe care trebuie s-o formeze şcoala este o personalitate dinamică, nemulţumită metodic, raţional, de ea însăşi şi de ceea ce o înconjoară, simţind mereu un gol ce trebuie umplut, impurităţi ce trebuie eliminate, un nivel mereu altul şi mai înalt ce trebuie atins. În acelaşi timp, ea are certitudinea că posedă forţa de a înainta, că este capabilă să găsească căi şi metode mereu mai bune de a se face utilă societăţii. Iată de ce învestirea în educat într-o formă trainică a necesităţii meditaţiei şi a perfecţiunii reprezintă unul din cele mai nobile ţeluri ale educaţiei comuniste. Aceasta impune o strategie educaţională capabilă să recreeze în actul didactic înseşi condiţiile filozofării ca acţiune umană specifică, ca meditaţie şi valorificare emoţională, fără de care cristalizarea concepţiei marxist-leniniste despre lume şi viaţă şi trăirea în spiritul ei sînt imposibile.

УЧИТЕЛЬ—РАСПРОСТРАНИТЕЛЬ НА УРОКЕ ИДЕОЛОГИИ И ПОЛИТИКИ ПАРТИИ

(Резюме)

Автор считает, что необходимо строить учебную стратегию в духе идеологии и политики румынской коммунистической партии с целью формирования полной личности, которой является „честным коммунистом", учитывая, что: учащиеся должны учиться работать (усваивать достижения науки и современной техники, устанавливать связь между знаниями и умением и производственным трудом, развивать умения постоянного совершенствования), формировать способность жить рационально, по-коммунистически, знать себя и выражать свои психические силы, чтобы они обучались развивать свое мышление и чувство осуществления этих задач требует, чтобы идеология и политика нашей партии проникла в трудовую систему учителей, чтобы характеризовала жизненный стиль, динамическую личность учителей, преподавателей как в руководстве урока, так и в деятельности, которую проводят в широком общественном поприще.

LE PROFESSEUR — PROPAGATEUR DE L'IDÉOLOGIE ET DE LA POLITIQUE DU PARTI AUX LEÇONS

(Résumé)

L'auteur considère nécessaire que la structuration de la stratégie didactique dans l'esprit de l'idéologie et de la politique du Parti Communiste Roumain, dans le but de la formation de la personnalité intégrale qui est „le communiste d'humanité" ait en vue que les èlèves doivent être habitués à travailler (à s'approprier les conquêtes de la science et de la technique contemporaines, à établir la relation des connaissances et des habiletés avec le travail productif, à cultiver la capacité du perfectionnement continu), qu'on doit leur former la capacité de mener une vie lucide, rationnelle, communiste, de se connaître eux-mêmes et de donner expression authentique, originale à leurs forces psychiques, de les habituer d'exercer leur sentiment dans les profondeurs de l'acte de méditations. La réalisation de ces tâches impose à l'idéologie et la politique de notre parti de pénétrer dans la structure et dans la *fonctionnalité* du système de travail des enseignants, d'être cosubstantielle à ce système, de caractériser le style de vie, la personnalité dynamique, créatrice des instituteurs et des professeurs dans la conduite de la leçon, ainsi que dans l'activité qu'ils déroulent dans le large domaine social.

TEACHER — PROPAGATOR OF PARTY IDEOLOGY AND POLICY IN THE LESSON

(Abstract)

The author considers that it is necessary that the structure of teaching strategy in the spirit of Party ideology and policy, in the aim of the formation of integral personality which is the "humanitarian communist", should have in view that the pupils should be taught to work (to acquire the developments of contemporary science and technique, to make connection between knowledge and abilities and productive labour, to cultivate the skill of steady improvement), to form the capacity to live lucidly, rationally, communistically, to know themselves and to express authentically, originally their psychic forces, should be taught to employ their thought and feeling deeply in the act of thinking. The achievement of these tasks requires that our Party ideology and policy should go deeply into the structure and function of the work system of the teaching staff, to be part in parcel of this system to characterize the way of life, the dynamic, creative personality of the schoolmasters and teachers both in teaching classes and in the activity carried on within the large social field.

CONTRIBUȚIA ȘTIINȚEI LA FORMAREA CONȘTIINȚEI SOCIALISTE ȘI ETICO-CIVICE

Conf. univ. DUMITRU FĂNARU
Bacău

Definind în mod creator direcțiile majore ale optimizării procesului de educare comunistă în toate compartimentele și la toate nivelurile societății românești în etapa actuală, Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 a oferit un far călăuzitor pentru toți cei care activează pe frontul ideologic, pentru creatorii și educatorii din toate domeniile. Documentele acestei plenare sînt de o excepțională importanță și pentru pedagogie, care este datoare să-și dea cuvenita sa contribuție pentru transpunerea în viață a mărețului program de făurire a unei înalte conștiințe socialiste.

Lucrările de pedagogie apărute pînă la această istorică plenară defineau uneori scopul educației comuniste ca fiind formarea omului nou, constructor al socialismului, iar alteori acest scop era definit de obiectul formării personalității multilateral dezvoltate. Astfel de formulări sînt desigur juste, dar păcătuiesc prin omiterea sau insuficienta explicare a unor note definitorii esențiale, fără de care circumscrierea noțională apare ca fiind lacunară pe plan logic, iar pe plan pedagogic nu orientează suficient de precis activitatea de influențare sistematică. Astfel, în primul caz nu sînt nominalizate trăsăturile esențiale ale constructorului socialismului, iar în al doilea caz nu este reliefată diferența specifică între noțiunea de personalitate multilateral dezvoltată în socialism, în raport cu orînduirile sociale anterioare.

Aceste carențe ale teoriei noastre pedagogice sînt înlăturate prin prețioasa precizare pe care a făcut-o tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., care, în Expunerea sa din noiembrie 1971, a arătat că omul nou este caracterizat de „o înaltă constiință socialistă" și de „un larg orizont de cultură" [1].

În adevăr, omul care s-a angajat în mod voluntar să participe la făurirea socialismului și comunismului trebuie să fie conștient de misiunea care-i revine, de responsabilitatea pe care o are în fața viitorului, pentru realizarea plenară a propriilor virtualități, în contextul intereselor și sarcinilor societății socialiste considerate în ansamblu.

Această condiție trebuie îndeplinită indiferent de nivelul pregătirii omului, de specialitatea sa, de domeniul integrării sale socioprofesionale. Dezvoltarea conștiinței socialiste formează obiectivul major al activității educative raportate la toți cetățenii patriei.

Pe de altă parte, însăși înțelegerea sarcinilor care-i revin cetățeanului și apoi eficiența strădaniilor sale pe linia îndeplinirii lor sînt în funcție de orizontul său de cultură, de nivelul cunoștințelor sale. Îmbogățirea repertoriului

[1] Nicolae Ceaușescu, *Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, „Scînteia", nr. 8958 din 4 noiembrie 1971, p. 1.

de cunoștințe se repercutează pozitiv pe planul conștiinței socialiste, ducînd la ridicarea nivelului acesteia. Cele două coordonate definitorii ale omului de tip nou, entuziast și conștient făurar al socialismului și „cu un larg orizont de cultură" sînt, deci, într-o strînsă interdependență dialectică și întreaga activitate educativă trebuie să vizeze simultan acest dublu obiectiv.

Importanța conștiinței, în accepțiunea de for interior de direcționare a activității omului și totodată de judecător implacabil al ei a fost subliniată de numeroși gînditori aparținînd celor mai diferite epoci. Diogenes Cynicus se întreba : „Cine se teme mai puțin și cine are mai mare curaj decît acela a cărui conștiință e curată ?". Într-una din epistolele sale, Horațiu formulează imperativul de a nu avea nimic pe conștiință : „Nihil conscire sibi, nulla pallescere culpa". Marcus Fabius Quintilianus, în lucrarea *De institutione oratoria*, considerată de unii ca primul tratat de pedagogie din istoria acestei discipline, spune : „Conscientia mille testes", reflecție care atribuie o considerabilă valoare glasului conștiinței.

Foarte important din punct de vedere pedagogic este faptul că acest for interior, conștiința, se formează în sistemul relațiilor umane, în contextul influențelor intenționate și neintenționate. Acest lucru n-ar mai trebui amintit, dacă n-ar fi gînditori care să fi susținut sau să mai susțină că ea este înnăscută. Epictetus spunea că atunci cînd devenim mari, Dumnezeu ne încredințează conștiinței noastre înnăscute, spre a ne păzi.

Printre cei care susțin contrariul, îl putem aminti pe Montaigne, care scria că : „les lois de la conscience, que nous disons naître de nature, naissent de la coutume".

Dacă, indiferent de epocă, orice conștiință individuală nu este înnăscută, ci se formează și se dezvoltă, rezultă că și conștiința socialistă se supune acestei legități și aceasta arată importanța contribuției teoretice și practice pe care trebuie să o dea pedagogia pe această linie.

Este știut, însă, că depășirea empirismului în materie de educație este condiționată mai întîi de claritatea scopului, a obiectivului înspre care se îndreaptă în mod concordant influențele sistematice. Aceasta înseamnează, în cazul problemei luate în studiu, că este necesar să ne referim la notele esențiale ale noțiunii.

Conștiința socialistă presupune mai întîi înțelegerea superiorității noii orînduiri sociale și a necesității legic-obiective a evoluției întregii societăți umane spre socialism și comunism. În strînsă legătură cu aceasta este conștiința ireversibilității sensului ascendent al dezvoltării istorice, derivată din triumful definitiv al socialismului. Desprindem astfel un element fundamental al conștiinței socialiste și anume înțelegerea, însușirea concepției materialist-dialectice.

Evident, există diferite trepte de înțelegere a filozofiei marxist-leniniste, în funcție de vîrstă sau de pregătirea generală a persoanei. Pedagogia își poate da partea sa de contribuție în ambele cazuri. Noi ne vom referi aici numai la primul caz.

Filozofia marxist-leninistă, singura filozofie ridicată la rang de știință, se sprijină pe tot ceea ce a înregistrat mai bun omenirea pe tărîm gnoseologic, de unde rezultă că formarea dimensiunii filozofice a personalității este condiționată mai întîi de însușirea bazelor științelor. De aceea, referindu-se la faptul că progresul societății este inconceptibil fără aportul științei, cu multiplele ei ramuri, tovarășul Nicolae Ceaușescu desprinde următoarele concluzii : „Este de

înțeles pentru toată lumea că educația, formarea conștiinței socialiste presupun tocmai cunoașterea cuceririlor științei înaintate. Numai înțelegerea și cunoașterea marilor descoperiri ale omului, însușirea noilor cuceriri ale științei — care, în epoca actuală, a revoluției tehnico-științifice, transformă radical întreaga omenire, modul de a înțelege diferitele fenomene sociale — vor putea să dea omului înaintat orizontul de care avem noi nevoie, o conștiință comunistă" [2].

Concluziile pe care le desprindem pe plan pedagogic sînt mai multe.

Mai întîi, este necesară o mai rapidă perfecționare a tehnologiei didactice, pentru ca școlarii, elevii, studenții, să-și însușească în timp optim bazele științei, încît să aibă loc un proces de formare multilaterală pe tărîm științific.

Elevii află multe lucruri noi din domeniul științei prin intermediul radio-ului și televiziunii sau din reviste, cu multă vreme înainte de a le învăța la școală. Acesta este un factor obiectiv, de care trebuie să se țină seama în teoretizarea fenomenului instructiv-educativ, încît se cere aprofundată legea preponderenței funcției formative față de cea informativă a învățămîntului, pentru a identifica noi procedee eficiente pe linia integrării acestor elemente în procesul de cristalizare și dezvoltare a conștiinței socialiste.

În legătură cu aceasta, o primă problemă care se pune este aceea de a obișnui pe elevi să înțeleagă că orice nouă descoperire într-un domeniu sau altul al științei reprezintă o confirmare în plus a justeței tezei materialist-dialectice asupra cognoscibilității lumii. Această convingere se poate statornici în conștiința elevului, chiar dacă n-are încă bagajul gnosinformațional necesar deplinei înțelegeri a fenomenelor despre care află prin intermediul mijloacelor moderne de difuzare a noutăților. Pentru aceasta este necesar însă ca profesorul care predă o anumită ramură a științei să se preocupe și de latura educativă. Instrucția să fie în mod organic dublată de educație. În ceea ce mă privește, încă de acum un deceniu, în predarea cursului de pedagogie am inclus și principiul orientării comuniste, ca principiu fundamental, în sistemul principiilor didactice.

Orientarea elevilor pe linia rezolvării marxist-leniniste a problemei cognoscibilității mai are și avantajul de a genera un optimism filozofic sănătos, facilitînd înțelegerea semnificației filozofice a descoperirilor științifice chiar și fără explicațiile profesorului și, în multe cazuri, prilejuiește ivirea dorinței elevului de a se înscrie pe traiectoria creației, a căutărilor proprii, pentru a contribui la un nivel mai înalt la făurirea societății noastre socialiste multilateral dezvoltate. Dorința de creație este specifică tineretului, dar ea este o făclie care nu se aprinde de la sine, ci numai cu ajutorul pedagogului.

Dorința, de creație, transformată în element al conștiinței socialiste, este un rod al educației.

Știința mai are însă și alte virtualități educative care se cer transformate în realități prin intermediul unei tehnologii didactice adecvate, perfecționate. În afară de faptul că orice nouă descoperire științifică este susceptibilă de o racordare pe plan filozofic, iar elevul trebuie ajutat să-și formeze capacitatea de autoorientare în spiritul filozofiei clasei muncitoare, orice descoperire științifică poate fi folosită în detrimentul omului sau pentru folosul lui, ca pîrghie de accelerare a progresului.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara lărgită a Comitetului municipal București al P.C.R.*, „Scînteia" din 13 oct 1971, p. 3.

Prin aceasta, cuceririle științei devin susceptibile de a fi proiectate și pe plan etic, încît se reliefează o nouă valență educativă, care poate și trebuie să fie utilizată în direcția intensificării sentimentului de ură împotriva promotorilor unei politici aventuriere, acaparatoare, de ațîțare la noi războaie și al stimei și dragostei pentru știința pusă în slujba păcii, progresului social.

Ca element definitoriu în matricea notelor esențiale care structurează conceptul contemporan de cultură generală, știința este capabilă de a exercita și o prețioasă funcție educativ-estetică.

Fiecare ramură a științei își are lumea sa proprie de frumuseți intrinsece, pe care le-a ignorat estetica tradițională, dar pe care profesorul zilelor noastre trebuie să le dezvăluie în procesul predării. În afară de valențele sale estetice proprii, știința mai facilitează intrarea în împărăția frumosului artistic prin furnizarea armăturii gnoseologice indispensabile înțelegerii unor opere cu largi implicații științifice, cum ar fi, bunăoară, unele gravuri ale lui Albrecht Dürer, poezii ale lui Paul Valéry sau Ion Barbu etc.

Putem vorbi, deci, de o polivalență a funcției educative a științei, în lumina căreia vedem cît de mult trebuie să se depărteze pedagogia noastră actuală de pedagogia intelectualistă.

Pentru ca aceste multiple valențe educative ale științei să treacă din stare potențială în veritabile pîrghii de continuă ridicare a nivelului conștiinței socialiste a tinerilor, este nevoie de funcția catalizatoare a acțiunii pedagogice. Dar, în această direcție, teoria mai are încă de luminat multe căi, de unde rezultă necesitatea unor studii corespunzătoare noii etape, în stare de a adînci considerabil baza teoretică a educației, înarmînd pe educator cu o viziune pedagogică mult mai largă. Numai acționînd asupra conștiinței educatorului se poate accelera procesul de formare a conștiinței socialiste a tineretului.

Pionierilor și uteciștilor le oferim ca model pe comuniști. Însă, așa cum ne-a arătat conducătorul partidului nostru la Plenara din 3—5 noiembrie 1971, a fi comunist înseamnă între altele „a fi un om cu multiple cunoștințe științifice și culturale, care se ocupă continuu de lărgirea orizontului său spiritual, de însușirea a tot ce este mai înaintat în epoca sa". Iată de ce se impune dezvoltarea teoriei polivalenței funcției educative a științei în direcțiile sugerate de paginile anterioare.

Știința implică efort îndelungat, dublat de optimism și perseverență. Un înțelept spunea că rădăcinile științei sînt amare, dar fructele ei sînt dulci. Acest efort trebuie să-l facă deopotrivă acela care construiește pe schelele edificiului științei, cît și cel care asimilează. Ajungem astfel la concluzia că știința este educativă și în direcția muncii. Aceasta este însă numai o latură a problemei. Cealaltă latură este munca productivă, efortul fizic, educativ prin el însuși, în toate direcțiile, inclusiv aceea a asimilării și a creației în știință. Munca productivă înseamnă nu numai efort fizic, ci și contact direct cu problemele pe care este chemată să le rezolve știința. Pentru a asigura, deci, o veritabilă formație științifică a personalității este necesar să utilizăm munca fizică în mod mai sistematic și consecvent decît s-a făcut pînă acum. Primii pași însemnați s-au făcut deja în această direcție, prin înființarea atelierelor școlare și prin alte măsuri. Este necesar, însă, ca și teoria pedagogiei referitoare la educația prin muncă să se dezvolte mai rapid. Nu este suficient să dovedim compatibilitatea muncii intelectuale cu cea fizică, ci trebuie să arătăm și condiționarea lor reciprocă pe toate treptele evoluției sociale. Bucuria inefabilă a muncii fizice

nu se poate afla din cărți și nici buna ei soră care este bucuria estetică a creației științifice.

Conștiința socialistă apare deci ca un concept extrem de complex în definirea căruia știința unită cu munca ocupă un loc preponderent. Conștiința socialistă nu se prezintă ca o sumă aritmetică de cunoștințe, stări afective și tendințe spre acțiune, ci apare ca un for interior unitar, ca o rezultantă vectorială a cognitivului, afectivului și voliționalului, care îl angajează în mod plenar pe om și în deplină cunoștință de cauză, cu simț de responsabilitate, la măreața operă de făurire a României socialiste multilateral dezvoltate.

Pentru a forma această conștiință, trebuie desigur să intensificăm activitatea educativă, dar, pentru ca aceasta să fie eficientă, trebuie să urgentăm teoretizarea pedagogică a fenomenului educativ în concordanță cu exigențele noii etape de dezvoltare a patriei noastre.

În această direcție ne orientează cu claritate ultimele documente de partid. În cuvîntarea prilejuită de jubileul unei jumătăți de veac al Uzinei de autocamioane din Brașov, secretarul general al partidului, referindu-se la ritmul accelerat de înflorire a industriei noastre, arată că „se impune ca în același ritm să transformăm și omul, care să fie în stare să stăpînească tehnica nouă, să o și producă și, în același timp, să gîndească într-un spirit nou" [3].

Formarea conștiinței socialiste este un proces complex de informare și formare, de instruire și educație, în contextul unei unități dialectice în care trebuie asigurată preponderența funcției educative în toate stadiile dezvoltării copilului și tînărului. Această conștiință socialistă implică și formarea întregii game de atitudini care trebuie să caracterizeze pe orice făurar conștient al socialismului, cum ar fi atitudinea socialistă față de muncă și față de avutul obștesc, comportarea demnă și civilizată, atitudinea critică față de realitățile din lumea capitalistă etc.

Elementul fundamental al conștiinței socialiste îl constituie ansamblul trăsăturilor care definesc profilul moral-cetățenesc al omului societății noastre, însuflețit de respect pentru proprietatea socialistă, de stat și cooperatistă, de dorința de a nu-și precupeți eforturile pentru continua dezvoltare și înflorire a avuției naționale și stăpînit de responsabilitatea care-i revine pentru a nu permite nici o abatere de la principiile eticii și echității socialiste. Către aceste obiective trebuie să acționeze în mod convergent toate forțele pedagogice, atît pe planul teoriei, cît și pe cel al practicii.

Dintre multiplele concluzii care se pot desprinde în legătură cu problema la care ne-am referit, considerăm necesar să le reținem pe următoarele:

1. Cursurile, manualele și tratatele de pedagogie trebuie să trateze noțiunile fundamentale, îndeosebi acelea cu implicații filozofice, sub un unghi mai larg și mai complex, pentru a evita orice eroare de genul celor semnalate de istorica Plenară a C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971.

2. Opiniem că în sistemul principiilor didactice trebuie inclus și principiul orientării comuniste, cu rol diriguitor pe linia formării conștiinței socialiste în predarea tuturor materiilor, inclusiv a ramurilor științei.

3. Din polivalența funcției educative a științei rezultă și principiul didactic al estetizării lecțiilor de știință, precum și introducerea principiului scientismului în educația estetică, ambele subordonate principiului orientării comuniste.

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la jubileul Uzinei de autocamioane din Brașov*, „Scînteia" nr. 8988 din 4 dec 1971, p. 3.

4. Întrucît conștiința socialistă se manifestă efectiv în atitudini, proiectate pe planul acțiunilor perceptibile, pe baza unor minuțioase și migăloase studii considerăm că s-ar putea determina în mod concret sarcinile educative pentru fiecare vîrstă, în privința formării conștiinței socialiste și etico-civice, începînd de la vîrsta preșcolară. Totodată, credem că s-ar putea găsi adecvate metode de matematizare a studierii formării și dezvoltării conștiinței socialiste a tinerilor, astfel încît să devină posibilă și o apreciere mai precisă a randamentului activității educative în fiecare etapă de dezvoltare a copilului.

5. Formarea conștiinței socialiste este un proces de lungă durată, implicînd o ascendență succesivă a nivelelor de realizare. La toate nivelele, știința trebuie să-și dea o esențială parte de contribuție, imperativ care nu se poate transpune în realitate decît prin acțiunea pedagogică eficientă.

6. Dată fiind importanța muncii ca obiect de învățămînt, indispensabil oricărui domeniu de integrare socio-profesională, este necesară elaborarea unei noi pedagogii a muncii, considerată ca obiect de învățămînt, în care să se expliciteze necesitatea efortului fizic în cîmpul muncii productive pentru oricare viitor om de știință. Legătura dintre știință și realitate, în cadrul lecțiilor, se va putea realiza astfel la un nivel superior, deoarece, în locul raportărilor la informații despre producție, vor apărea reperele incomensurabil mai viabile ale propriei experiențe a elevilor.

În loc să „audă" că știința este chemată să rezolve problemele concrete ale vieții, elevii sînt puși în situația de a sesiza ei înșiși acest lucru.

Problemele unei noi pedagogii a muncii sînt, desigur, multiple și nu ne propunem nici măcar să le enumerăm aici. Reținem doar concluzia care interesează în chestiunea la care ne referim : numai în simultaneitate cu educația prin muncă se poate realiza în mod real și plenar polivalența funcției educative a științei, polivalență subordonată formării conștiinței socialiste și etico-civice.

7. În covîrșitoarea majoritate a cazurilor, marii creatori în știință au dorit — iar unii au și luptat — ca descoperirile lor să fie puse în slujba omului și de aceea utilizarea adecvată a parantezelor de istoria științei constituie o pîrghie în plus pentru realizarea funcției educative a științei. La fel de valoroasă este raportarea la amploarea mișcării contemporane a luptei pentru pace, în care sînt înregimentați numeroși oameni de știință de pe toate paralelele și meridianele globului.

În aceeași ordine de idei, menționăm și galeria luminoaselor figuri de creatori români în domeniul științei, savanți de ieri și de azi, la care, referindu-ne, avem o posibilitate în plus de a educa tineretul în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, element esențial al conștiinței socialiste.

ВКЛАД НАУКИ В ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО И МОРАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ

(Резюме)

На основе последних документов партии выделяется заключение в педагогическом плане, что усвоение основ науки имеет главнейшую роль в формировании социалистического и морального сознания.

Очерк ведет к отдельным преложениям и заключениям, а именно: 1) в систему учебных принципов должен быть включен и принцип коммунистического направления; 2) наука имеет и воспитательную функцию, которая должна быть раскрыта и использована в процессе преподавания; 3) необходимо введение принцила эстетизации уроков; 4) в систему принципов эстетического воспитания необходимо ввести научный принцип; 5) так как труд стал предметом обучения, педагогическая теория должна включить многостороннее значение производственного труда для будущего ученого; 6) повышение научно-культурного уровня содействует непосредственно постоянному развитию социалистического и морально-гражданского сознания.

LA CONTRIBUTION DE LA SCIENCE À LA FORMATION DE LA CONSCIENCE SOCIALISTE ET ÉTHIQUE-CIVIQUE

(Résume)

Fondée sur les derniers documents du parti, on détache la conclusion sur plan pédagogique que l'appropriation des bases de la science joue un rôle primordial dans la formation de la conscience socialiste et éthique-civique.

L'ouvrage conduit vers quelques suggestions et conclusions, parmi lesquelles : 1) dans le système des principes didactiques on doit inclure aussi le principe de l'orientation communiste ; 2) la science se caractérise par une polivalence de sa fonction éducative, qui doit être révélée et fructifiée dans le processus d'enseignement ; 3) il est nécessaire d'introduire le principe de l'esthétisation des leçons de science ; 4) dans le système des principes de l'éducation esthétique il est nécessaire d'introduire le principe du scientisme ; 5) parce que le travail est devenu objet d'enseignement, la théorie pédagogique doit inclure aussi la mise en évidence de l'importance multilatérale du travail productif pour le futur homme de science ; 6) l'augmentation du niveau culturel scientifique contribue directement au développement continu de la conscience socialiste et éthique-civique.

THE CONTRIBUTION OF SCIENCE TO THE FORMATION OF SOCIALIST AND ETHIC-CIVIC CONSCIOUSNESS

(Abstract)

On the basis of the latest Party document, the conclusion is drawn that on the pedagogical level the science basis instruction plays primary part in the social and ethic-civil consciousness.

The paper leads to some suggestions and conclusions, as for example : 1) in the system of teaching principles we have to include the principle of communist orientation ; 2) science is specific by the manysidedness of its educational functions which has to be revealed and employed in the process of teaching ; 3) it is necessary to employ the principle of aesthetic value of science lessons ; 4) in the system of aesthetic education principles it is necessary to employ the principle of science ; 5) as work has become a subject matter, the pedagogical theory has to include the emphasis on the manysided importance of the productive work for the prospective scientist ; 6) the raise of the cultural-scientific level contributes directly to the continuous development of the socialist and ethic-civic consciousness.

PERFECȚIONAREA activităților educative

Implicații formative ale utilizării lucrului în grup în procesul de predare-învățare

TOMA STAN
cercetător științific la Institutul de științe pedagogice — București

Una dintre direcțiile fundamentale pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt o constituie renovarea tehnologiei didactice, conform obiectivelor educaționale. În literatura pedagogică românească și străină se acuză frecvent tocmai lipsa de concordanță între coordonatele esențiale pentru actul educațional: obiective și tehnologie. În această relație, se pare că tehnologia didactică actuală a rămas mult în urma „exploziei informaționale" și, mai mult, vine chiar în contradicție cu psihologia tineretului [1].

Se impune, deci, ca necesară, statuarea (elemente există deja) unei noi concepții asupra activității didactice, considerate ca un proces continuu activ, în care elevul, purtînd un dialog viu cu știința, cu profesorul și cu sine însuși, își dezvoltă propria personalitate. Această nouă concepție vizează însușirea activă a cunoștințelor, dezvoltarea capacităților creatoare, alegerea de către elevi a unor soluții și decizii optimale și, mai ales, formarea unor convingeri și comportamente comuniste necesare înțelegerii și transformării realității.

În contextul larg al renovării tehnologiei didactice, lucrul în grup reprezintă una dintre modalitățile cele mai frecvent utilizate pentru organizarea și desfășurarea activității de predare-învățare. Sînt binecunoscute contribuțiile aduse de Sanderson în Anglia, de Tobler în Elveția, de R. Cousinet în Franța, de P. Petersen în Germania, de A. S. Makarenko în U.R.S.S. și de alți pedagogi tocmai cu privire la problematica socio-pedagogică a lucrului în grup. În țara noastră, utilizarea acestei modalități a constituit unul din obiectivele școlilor experimentale din perioada anilor 1932/1933 și 1938/1939, iar în planul teoriei pedagogice un subiect preferat al cunoscutului pedagog C. Narly. Aceasta ar putea fi considerată, pe scurt, perioada „clasică" în istoria lucrului în grup ca modalitate sau tehnică didactică.

După 1950, curentul general de idei privind practicarea acestei modalități cunoaște un reviriment notabil, avînd loc experimente * atît în școlile din R.P. Polonă, din R.S.F. Iugoslavia, din U.R.S.S., cît și în cele din Franța și din S.U.A.

[1] Vezi G. Văideanu, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1971.

* Foarte interesante ni se par experimentele inițiate de W. Okoń în cîteva școli generale și medii din R.P. Polonă sau cele ale lui E. Mayer, fervent susținător al lucrului pe grupe, în R. F. a Germaniei.

În 1967, la Gallyfsta, în Suedia, a avut loc un prestigios simpozion internațional în cadrul căruia o temă centrală a constituit-o valoarea lucrului în grupe de elevi, ca aspect al unei probleme mai largi: socializarea și individualizarea elevilor în procesul de învățămînt [2]. Continuînd și dezvoltînd problematica acestui simpozion, a avut loc un al doilea, desfășurat în 1971 în localitatea Hertzeg Novi din R.S.F. Iugoslavia. În ceea ce ne privește, în cadrul unei cercetări experimentale *Valoarea educativă a metodelor active*, de curînd inițiată de un colectiv * din Institutul de cercetări pedagogice, am propus desfășurarea unor lecții prin lucrul în grup [3] și am asistat la pregătirea și susținerea mai multor asemenea lecții, la diverse discipline, în orașul Pitești. Coroborînd explorarea bibliografică — firește, nu exhaustivă — cu datele obținute din cercetarea experimentală și din dezbaterile și discuțiile cu profesorii care dovedesc o deosebită receptivitate față de lucrul în grup, ca și, în general, față de metodele active, vom încerca să conturăm cîteva idei pentru abordarea problematicii largi generate de această modalitate de organizare și de desfășurare a procesului de predare-învățare.

Se impun, mai întîi, *cîteva disocieri referitoare la terminologia folosită*. Teoreticieni sau practicieni, inițiatori sau adepți (R. Cousinet, P. Petersen, C. Narly, W. Okoń sau R. Dottrens, spre exemplu), oscilează în a denumi lucrul în grup cînd metodă didactică, cînd modalitate de desfășurare a procesului educativ. Unii pedagogi, însă, restrîngînd sensul, încetățenit ce-i drept, al cuvîntului la aria strict didactică (demonstrația, conversația etc.) și, uitînd, se pare, sensul mai larg, generic, al lui „methodos", refuză acceptarea denumirii lucrului în grup ca metodă. Oricum, însă, apare ca evident faptul că planurile, nivelele de generalitate privind noțiunea de metodă din didactica clasică și noțiunea de lucru în grup sînt diferite, al doilea concept fiind mult mai larg, subsumîndu-l, parțial, pe primul. Raportul ar fi analog celui dintre principiu și metodă sau celui dintre metodă și procedee, tehnici didactice. Considerăm că denumirea de *modalitate de organizare și de desfășurare a activității de predare-învățare* este mai explicită și deci mai adecvată în abordarea actului educațional. Nu vom ezita, însă, a utiliza și denumirea de metodă, ori de cîte ori noțiunea de lucru în grup va apărea în contexte de mai mare generalitate, care-i vor conferi sensul inițial de „drum, cale". De asemenea, tot o problemă de terminologie o constituie qvadrupla denumire a aceleiași situații didactice: echipă, colectiv, grupă sau grup de lucru. Acțiunea educațională concepută corect numai într-o perspectivă sociopedagogică obligă, după părerea noastră, la utilizarea ultimei denumiri: grupul de lucru. Aceasta presupune ca multitudinea interrelațiilor din cadrul grupului școlar, generate și dezvoltate de sarcinile procesului de predare-însușire, să fie dirijate spre rezolvări cît mai eficiente. Lucrul în grup reprezintă, deci, nu numai o modalitate de desfășurare a activității școlare, ci și un rezultat evident al acesteia, un mod de a contracara individualizarea exagerată, prezentă adesea în practica didactică. Totuși, lucrul în grup nu exclude lucrul individual, ci îl presupune chiar în anumite etape. Actul învățării, fiind deopotrivă individual și social, se realizează tocmai prin aceste două forme principale pentru activitatea școlară. Utilizarea modalității lucrului în grup își găsește temeiuri psihologice și sociologice în legitățile procesului de învățare.

În problematica largă a lucrului în grup o temă centrală o constituie *avantajele* și importanța folosirii acestei metode, privite atît din punctul de vedere al elevilor, cît și al profesorului. Au fost subliniate adesea în acest sens influențele pozitive exercitate atît asupra planului intelectual, cît și asupra celui moral-afectiv ale personalității elevului. S-a relevat, totodată, dialectica subtilă a corelării acestor influențe cu potențele educative pe care, în mod virtual, le conține fiecare disciplină de învățămînt,

---

[2] L. Topa, *Individualizarea și munca pe grupe în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971.

* Colectivul de cercetare — format din C. Ștefănescu, L. Ghivirigă, I. Irimia, S. Toma — intenționează ca, pe baza datelor preliminare, să amplifice, extensiv, dar și intensiv, acțiunile experimentale privind desfășurarea unor lecții active și evaluarea științifică a rezultatelor obținute.

[3] Vezi articolul *Lucrul în grup la o lecție de geografie*, „Tribuna școlii", nr. 21, 29 oct. 1971.

fapt care contribuie la optimizarea vieții colectivelor școlare, la sporirea, în ultimă instanță, a eficienței social-economice a procesului de învățămînt.

Lucrul în grup contribuie la achiziționarea unor cunoștințe bogate, profunde și durabile, îmbogățește motivația învățării prin apartenența la un grup și prin conștientizarea responsabilităților în cadrul grupului, suscită și menține interesul pentru învățătură, obișnuiește pe elevi cu un dialog liber, cu discutarea și apărarea punctelor de vedere proprii, cu respectul opiniei altuia, cu schimbul de informații și de tehnici de lucru, constituind o veritabilă școală a muncii intelectuale, unde elevii „învață să învețe". O influență deosebit de favorabilă o exercită lucrul în grup asupra creativității elevilor. Cercetări de psihologie experimentală, întreprinse cu mijloace științifice de evaluare, au dovedit că „productivitatea și creativitatea gîndirii este mai mare în condițiile rezolvării în grup a problemelor, decît în condițiile rezolvării lor individuale" [4], iar cînd problema de rezolvat „permite o anumită diviziune a muncii, se pot obține soluții mai numeroase și într-un timp mai scurt decît în cazul rezolvărilor individuale" [5]. La aceeași concluzie ajunge și E. Fischbein, afirmînd că „discutarea în grup a datelor problemei, a ipotezelor propuse, stimulează imaginația, creativitatea fiecărui participant. Ideile bune generează alte idei bune, ideile eronate sînt mai precis, mai rapid reperate și eliminate, argumentarea, explicitată pentru a convinge, este mai limpede, mai coerentă, mai exigentă" [6].

Date interesante asupra eficienței învățării prin lucrul în grup ne comunică binecunoscutul pedagog polonez W. Okoń, sub direcția căruia s-au efectuat mai multe acțiuni experimentale care și-au propus și au demonstrat nu numai că nivelul cunoștințelor elevilor este mai ridicat la elevii care abordează această modalitate de lucru, dar că și gradul de independență al gîndirii, precum și capacitatea elevilor de a lega teoria de practică sînt net superioare elevilor care au lucrat conform învățămîntului tradițional [7].

Aceste rezultate evidente îl conduc pe W. Okoń la concluzia că lucrul în grup dezvoltă motivația pozitivă a învățării, sporește activizarea gîndirii, contribuie la acumularea unor cunoștințe mai profunde și mai temeinice, înfrînge tendințele egoiste ale unor elevi, temperează pe cei impulsivi și încurajează pe cei timizi.

Demne de relevat sînt avantajele lucrului în grup care vizează formarea unor trăsături moral-cetățenești, a unor atitudini și comportamente sociale pozitive. Se dezvoltă, astfel, în procesul activ al muncii intelectuale, sentimente ca : solidaritatea, prietenia, întrajutorarea, respectul și stima reciprocă, dorința pentru o reală cooperare, încredere în forțele proprii și în ale colegilor de muncă. Îndeplinindu-și sarcinile ce le revin în cadrul grupului, elevii trăiesc necesitatea unei discipline de lucru conștiente, active, învață să conducă, dar și să se integreze unei colectivități de muncă, devin personalități reale prin acest proces de socializare specific care este activitatea de învățare. Desigur, aceste sublimări ale actului educațional sînt mai greu de evaluat, de decantat și de măsurat decît rezultatele obținute în planul educației intelectuale. Ele nu țin însă de zona inefabilului pedagogic, nu sînt greu de observat și în nici un caz nu pot fi ignorate de către profesori, ori lăsate în voia multitudinii de factori aleatori. Profesorii cu care lucrăm, în

[4] Al. Roșca, *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967, p. 38.

[5] *Idem*, p. 51.

[6] E. Fischbein, *Arta de a gîndi*, Editura științifică, București, 1968, p. 66.

[7] Vezi W. Okoń-Vincenty, *Einzelarbeit und Gruppenarbeit in der Kenntnisvermittlung (Munca individuală și munca pe grupe în transmiterea cunoștințelor)*, în *Individualisierung und Gruppenarbeit in der Schule* de Ernst Mayer. Oberursel/Ts, Ernst Wunderlich Verlagsbuchhandlung, 1968, 142 p., p. 35—59. Autorul descrie pe larg desfășurarea a două experimente privind predarea de către un profesor, prin lucrul pe grupe, a temei *Cîmpul electric și inducția electromagnetică* și a altei teme *Statica lichidelor și gazelor*, de către alt profesor. Predarea lecțiilor s-a făcut de către aceiași profesori, prin metode tradiționale, la clase de control. Pe baza unor indici stabiliți anterior, gradul de retenție, gradul constantei în memorie, gradul de recepție medie ș.a., rezultatele, prelucrate statistic, demonstrează convingător — susține autorul —, ipoteza propusă.

cadrul acțiunilor experimentale întreprinse de colectivul nostru, au remarcat tocmai că, înainte de toate, prin folosirea lucrului în grup se observă o schimbare a atmosferei de lucru, a opiniei clasei față de obiectele de învățămînt pe care le predau. Clasa devine astfel mai activă, mai vie, mai interesată și chiar mai disciplinată, în ciuda unei oarecari dezordini aparente produse, în fapt, de organizarea și de desfășurarea activităților depuse prin cooperare. Se observă, de asemenea, chiar de la prima vedere, schimbări în dinamica interrelațiilor din cadrul colectivului de elevi : scade numărul izolaților și timizilor, dar și al aroganților, se conturează mai puternic liderii reali ai grupurilor de elevi. Avantajelor multiple le corespund însă și o serie, e drept mică, dar nu lipsită de importanță, de dezavantaje ; „criza" de timp în cadrul orelor afectate tratării anumitor subiecte, orientarea spre elemente neesențiale și superficialitatea manifestată de unii membri ai grupurilor, crearea unor opoziții mascate sau fățișe între grupuri ș.a.

Pentru evitarea acestor consecințe negative și, prin contrast, pentru evidențierea avantajelor reale oferite de lucrul în grup, este nevoie, însă, de o subtilă strategie în abordarea și în susținerea lecțiilor care utilizează acest complex de tehnici și de procedee. Considerăm necesară, pentru aceasta, expunerea, în continuare, a cîtorva dintre elementele acestei strategii.

Cu privire la *numărul membrilor unui grup de lucru*, atît inițiatorii metodei (R. Cousinet, P. Petersen sau C. Narly la noi în țară), cît și cei care au preluat și le-au dezvoltat ideile (C. Freinet, R. Dottrens, W. Okoń sau E. Mayer) susțin că numărul ideal de membri este de 5—6. Aceasta, atunci cînd se referă la grupul de lucru eficient, cu sarcini precis delimitate, vizînd rezolvări operaționale optime, și nu la grupul în care guvernează factorii aleatori sau la grupurile, constituite ad-hoc, mai ales pentru activitățile extrașcolare.

Numărul elevilor dintr-un astfel de grup de lucru poate fi variabil, în funcție de dificultățile sarcinilor de rezolvat, de condițiile materiale ale clasei (numărul și poziția meselor de lucru, de exemplu, sau cantitatea de material didactic), de obișnuința elevilor și a profesorului în a utiliza lucrul în grup etc.

Astfel au procedat unii dintre profesorii antrenați în experimentul ce se desfășoară în județul Argeș, organizînd grupuri de lucru formate din patru elevi (de exemplu, prof. L. Cudric pentru lecția de istorie *Renașterea vieții urbane în Europa*, ținută la anul II I. de la Liceul „Zinca Golescu" din Pitești, prof. El. Popescu pentru lecțiile de chimie *Acidul sulfuros. Sulfiți*, și *Bioxidul de sulf*, ținute la aceeași clasă, prof. R. Sorescu pentru lecția de geografie *Împărțirea administrativ-teritorială a R.S. România*, ținută la anul IV I. de la același liceu, prof. S. Alexandru pentru lecția de istorie *Războiul pentru cucerirea independenței naționale a României*, ținută la clasa a VIII-a A de la Școala generală nr. 10 din Pitești).

S-ar părea că și *vîrsta elevilor* care se pot constitui în grupuri de lucru suscită discuții. O anchetă internațională, efectuată încă în 1937, stabilea că limita de vîrstă la care aplicarea lucrului pe grupe a dat rezultatele maxime ar fi între 10—18 ani, în special între 14—18 ani.

S-au întreprins, însă, cu rezultate satisfăcătoare, și cercetări referitoare la utilizarea grupurilor de lucru la elevi de vîrstă școlară mică (în unele școli elementare din Suedia și din Polonia) sau în învățămîntul universitar (în unele colegii din Anglia și din S.U.A.).

Soluții multiple s-au oferit și cu privire la modalitatea de *alegere a membrilor grupului*. Unii practicieni au convenit ca dintre elevii care obțin rezultatele cele mai bune la o disciplină să se aleagă „capi de serie" care, apoi, alternativ, să-și deseneze coechipierii. Pe baza unei asemenea alegeri și-au constituit grupurile de lucru prof. L. Cudric și El. Popescu la lecțiile citate mai sus. Relevant ni se pare faptul că, deși la aceeași clasă, pentru lecțiile de istorie și de chimie amintite, grupurile au fost constituite din membri diferiți și avînd de fiecare dată alți lideri. Obiecția îndreptățită, între altele, care se poate aduce, însă, este că nu totdeauna cei care obțin notele cele mai mari sînt, sau pot fi, în mod real, conducători de grup.

În alte situații se optează pentru acordarea unei mai mari libertăți a elevilor în a se grupa conform prefe-

rințelor și afinităților. Considerăm că riscul creării unor grupuri neomogene valoric poate fi evitat, în acest caz, numai atunci cînd elevii, spre sfîrșitul unui ciclu școlar, se cunosc bine între ei, au deja o bogată experiență a vieții în colectiv și cînd profesorul posedă totuși anumite procedee de a influența, prin sugestii subtile, instituirea unui echilibru relativ stabil de forțe în cadrul grupului și între grupuri. Un asemenea procedeu au încercat, fiind vorba de clase terminale (anul IV și clasa a VIII-a), profesorii R. Sorescu și S. Alexandru, pentru lecțiile de geografie și, respectiv, de istorie, amintite mai înainte. Desigur, „alegerile" au suscitat dispute, au luat mai mult timp din oră, au necesitat intervenții ale profesorilor, însă grupurile au căpătat mai multă coeziune, au dovedit un ridicat randament în rezolvarea sarcinilor de lucru încredințate.

Se pun, de asemenea, probleme nesoluționate, dar nu insolubile, în privința *stabilității grupurilor de lucru.* Și în acest caz se oscilează între a organiza grupuri care să-și mențină structura la toate obiectele și de-a lungul întregului an (la temele care se pretează, firește, lucrului în grup), ori grupuri funcționale doar la anumite discipline și doar pe anumită perioadă de timp. Au fost încercate ambele soluții, s-au adus argumente pro și contra, s-au formulat rezerve, dar a rămas totuși o problemă deschisă, pe care numai o practică educațională îndelungată o va putea rezolva într-un fel sau în altul. De altfel, *omogenitatea sau eterogenitatea grupurilor, permanentizarea sau provizoratul lor,* alegerea sau impunerea liderilor grupului sînt chestiuni care vizează atît aspectul organizatoric, cît și pe cel de conținut al problematicii lucrului în grup. Soluționarea lor ține de un alt aspect, care se referă la conținutul concret al activității grupului : natura sarcinii de rezolvat. (Se înțelege că și durata sarcinii e variabilă în funcție de acest conținut, de la cîteva minute, la una sau mai multe ore). Există și aici două alternative : *sarcini unitare — unice pentru toate grupurile — și sarcini diferențiate pe grupurile de lucru.* Literatura de specialitate furnizează numeroase exemple privind abordarea celor două ipoteze. În lecțiile experimentale pe care le-am prezentat au fost utilizate, conform inițiativei profesorilor, ambele variante. La lecțiile de chimie și la cea de geografie, cele nouă și respectiv șapte grupuri de elevi au primit spre rezolvare aceleași sarcini de lucru ; soluțiile aflate erau prezentate de cîte un reprezentant al grupului și confruntate, comparate și augmentate (cînd era cazul) de celelalte grupuri, completate fie pe linia conținutului, fie în privința unor modalități diferite folosite în rezolvarea acelorași probleme propuse. Citățm astfel cîteva dintre asemenea sarcini comune de lucru : *Executarea unui tabel cu numerele de oxidare pe care le poate avea sulful liber și în compuși ; Prepararea — cu substanțele și instalația aflată pe mesele de lucru — a acidului sulfuros ; Verificarea funcției reducătoare a sulfaților* ș.a. (lecția : *Acidul sulfuros, sulfiți*) sau *Necesitatea noii împărțiri administrativ-teritoriale, Factorii de care s-a ținut seama în noua structură administrativ-teritorială* (lecția de geografie : *Împărțirea administrativ-teritorială a R.S. România*).

Pentru lecțiile de istorie (atît la clasa a VIII-a, cît și la anul II, ca și la lecția de botanică — clasa a VI-a), profesorii au adoptat a doua variantă : sarcini diferite de lucru pentru fiecare grup. Citățm astfel cîteva teme de lucru propuse grupurilor pentru lecția de istorie : *De unde provin locuitorii orașelor medievale ; Care erau relațiile între orașe și feudalii pe pămîntul cărora se formaseră acestea și între orășeni și feudali în general ; Cum era organizată populația orașelor medievale (meșteșugarii și negustorii)* ș.a. Prezentăm, de asemenea, cîteva dintre temele de la lecția de botanică : *Observarea plantei, desenarea și notarea părților componente, observarea florii de grîu, desenarea și indicarea părților componente, descrierea fructului de grîu. Date despre cultura grîului și importanța sa economică.*

Este dificil de indicat care mod de lucru este mai eficient. Majoritatea celor preocupați de problema aceasta înclină însă pentru repartizarea de sarcini diferite fiecăruia dintre grupuri, în virtutea avantajului explorării unei arii informaționale mai largi, într-un timp scurt. Aceasta comportă însă un mare risc : posibilitatea ca membrii fiecărui grup să rămînă cantonați în propriul

lor domeniu pe care, e drept, l-au aprofundat. Pot apărea astfel dificultăți fie în expunerea rezultatelor la care au ajuns, fie în recepționarea informațiilor aduse de celelalte grupuri.

În cazul temelor comune tuturor grupurilor, avantajul însușirii unor cunoștințe temeinice este contrabalansat de dificultatea încadrării în timp și de pericolul fragmentării temei în sarcini de lucru care nu cer atît cooperare, cît lucru individual. Adoptarea uneia sau alteia dintre aceste două tipuri de sarcini depinde, în ultimă instanță, de subiectul propus, de experiența profesorului și a elevilor.

Alternarea folosirii unuia sau altuia dintre tipurile de sarcini trebuie, în orice caz, corelată cu alternanța responsabilităților pe care înșiși membrii grupurilor și le asumă. După cum nu poate fi acceptat liderul „de profesie" (mulți teoreticieni atrag atenția asupra necesității rulării liderilor), tot astfel nu poate fi acceptat nici „desenatorul" grupului sau grupul de calculatori-contabili ai clasei. Dacă mulți autori au dezvoltat o minuțioasă strategie a formării grupului (cînd și cum să aibă loc alegerile, de exemplu) sau a organizării și desfășurării activităților (împărțirea responsabilităților, executarea acțiunilor etc.), tot atît de mulți au indicat necesitatea prezentării în fața grupurilor a unui evantai larg și variat de sarcini, astfel încît membrii grupului și grupurile însele să efectueze, rînd pe rînd, mai multe tipuri de sarcini. În orice caz, trebuie reținută o indicație de ordin metodologic: după rezolvările sarcinilor propuse, să urmeze cu necesitate o etapă de sinteză: prezentarea, analiza și evaluarea rezultatelor obținute de fiecare grup în fața întregii clase.

Intervenția educatorului are loc în toate momentele formării și activității grupului: alcătuirea, împărțirea responsabilităților, executarea lucrului, analiza rezultatelor. În această privință se conturează trei poziții: a) libertate totală acordată elevilor de către educator; b) intervenție autoritaristă a educatorului; c) intervenție discretă, plină de tact și de măsură a educatorului-consilier al elevilor. Primele două poziții sînt evident deficitare, ducînd, în fapt, la anularea rolului conducător al școlii, al profesorului, în procesul de predare-însușire a cunoștințelor.

Temeinic motivată, singura poziție rodnică este cea de-a treia. Ea este însă și mai greu de realizat. Lucrul în grup complică, într-adevăr, mult activitatea de pregătire și de desfășurare a unei lecții. Aceasta se cere regîndită de fiecare dată, în funcție de posibilitățile virtuale ale temei, dar și de cele materiale ale școlii respective, de nivelul general de cunoștințe al clasei, dar și al membrilor grupurilor, de dinamica interrelațiilor din cadrul grupului mare al clasei, dar și din cadrul grupurilor deja constituite etc. În mod sigur, însă, multe din aceste dificultăți, existente în prima etapă, dispar pe măsură ce profesorul și elevii înșiși se deprind cu această nouă modalitate de lucru. Unii teoreticieni (C. Freinet sau R. Dottrens, de pildă) susțin chiar că noua postură de consilier-consultant devine, prin obișnuință și rutină, mai ușoară, în orice caz mai plăcută, mai plină de satisfacții decît cea de „magister dixit". Interesul, entuziasmul, pasiunea cu care participă, în mod creator, profesorii cu ajutorul cărora experimentăm * această modalitate de lucru probează cu prisosință justețea și oportunitatea acestei poziții.

Prezentînd succint cîteva din problemele care se pun și care așteaptă soluții validate de practica educațională în legătură cu lucrul în grup ca modalitate de organizare și de desfășurare a procesului de predare-învățare (sau ca metodă, cum s-a încetățenit, totuși, în literatura pedagogică), sîntem departe de a o absolutiza. Optăm, dimpotrivă, pentru integrarea ei în cadrul firesc al celorlalte metode, mai vechi sau mai noi. Am încercat numai ca, accentuînd caracterul ei pregnant activ și în deplin consens cu realizarea obiectivelor educaționale, să-i relevăm virtuțile educative, larg-formative.

---

* Am numit, în studiul de față, numai cîțiva profesori. Sînt însă mai mulți care participă cu tact și competență la realizarea experimentului pe care ni l-am propus.

Valențele educative ale învățării prin descoperire

IACOB IRIMIA,
cercetător științific la
Institutul de științe pedagogice — București

I. Deși nu există un consens în privința *definiției metodei descoperirii*, constatăm că notele comune și esențiale sînt predominante la numeroși pedagogi. Astfel, P. Oléron observă că „ori de cîte ori un copil care se găsește în fața unei probleme îi restructurează datele sau imaginează procedeul care conduce la soluție, fie că această problemă este o sarcină școlară, o sarcină a vieții curente sau un test, el înfăptuiește o descoperire" [1]. O definiție sintetică dă M. Giurgea : „activitatea elevilor pentru cercetarea adevărurilor printr-o investigare proprie, independentă" [2], iar D. P. Ausubel consideră că „principalul conținut a ceea ce trebuie învățat nu e dat". După cum se vede, aceste definiții pun pe primul plan activitatea elevilor de investigare, de căutare a rezolvărilor.

În mod curent, în procesul de învățămînt nu avem de-a face cu o descoperire autentică, ci cu o reeditare a principalelor etape ale descoperirii, bazate pe stabilirea unor relații între cunoștințele noi pentru elevi și cele însușite de ei anterior, un transfer realizat în cadrul asimilării materialului predat ca o nouă învățare. Spre deosebire de toate formele tradiționale ale învățării care au la bază repetarea, activitate necesară pentru schimbarea comportamentului, învățarea prin descoperire, este un drum nou, care nu are nevoie de repetare, ci de o intensă activitate intelectuală de găsire a unor căi originale. „Ceea ce descoperă elevul — arată J. S. Bruner — este rareori ceva dinafara lui, procesul de «descoperire» constînd de fapt dintr-o reorganizare interioară a unor idei anterior cunoscute, cu scopul de a stabili legături mai bune între aceste idei și a regularităților unei situații la care elevul trebuie să se adapteze". Prin urmare, elevul este pus în situația să descopere independent lucruri cunoscute în știință, dar noi pentru el. Elevii nu primesc cunoștințe și concluzii de-a gata. Ei învață să gîndească și să cerceteze singuri diferite aspecte ale realității, prin valorificarea informațiilor pe care și le-au însușit anterior.

II. OBIECTIVELE EDUCATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE

Obiectivele învățării prin descoperire privesc multiple laturi ale dezvoltării personalității. Ne vom opri asupra cîtorva din sfera educației intelectuale și vom face numai scurte referiri asupra celor din domeniul educației morale [3].

1. *Transmiterea și însușirea cunoștințelor*

Considerăm că învățarea prin descoperire nu trebuie să pună pe primul plan asimilarea unui bogat volum de informații, ci însușirea de către elevi a unei metodologii de descoperire a cunoștințelor, element fundamental pentru educarea unor valori formative indispensabile omului. Prin aceasta nu negăm valoarea cunoștințelor și a culturii generale pentru educația intelectuală a omului. Fără ele nu ar fi posibil actul descoperirii. Elementul nou pe care-l aduce însă această metodă este schimbarea atitudinii față de informații. Sînt privite mai mult ca o tentativă și mai puțin ca ceva absolut, întrucît rezultatele cunoașterii sînt perfectibile, supuse unor revizuiri și confirmări.

În prezent, un colectiv de cercetători de la Institutul de științe pedagogice ex-

[1] P. Oléron, *Les componèntes des l'intelligence*, P.U.F., Paris, 1957, p. 466.
[2] Maria Giurgea, *Didactica generală*, Universitatea București, 1970, p. 196.
[3] A se vedea Luminița Ghivirigă, *Semnificații actuale ale disciplinei școlare*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1972, p. 12—19.

perimentează această metodă în mai multe școli din Pitești și din Cîmpulung-Muscel, la majoritatea disciplinelor școlare. Experimentul din județul Argeș se desfășoară după programe și manuale obișnuite. Din această cauză, profesorii sînt obligați să acorde multă atenție selecționării informațiilor care fac obiectul descoperirii elevilor. Cu toate acestea, la probele de control nu s-au constatat deosebiri între bagajul de cunoștințe asimilate de elevii de la clasele experimentale și de cei de la cele de control, unde predarea și învățarea au loc pe baza sistemului de metode tradiționale. În schimb, în primul caz, cunoștințele sînt mai judicios structurate, iar elevii operează cu ele în situații noi și stabilesc corelații interdisciplinare cu mai multă ușurință.

2. *Educarea capacităților intelectuale*

Dezvoltarea capacităților intelectuale, arată W. Okoń [4], este unul dintre postulatele de bază ale învățămîntului de cultură generală. Dacă conținutul și metodele instruirii sînt bine alese și judicios folosite, au ca rezultat educarea capacităților intelectuale. Pentru aceasta, elevul trebuie pus în situația să fie activ și independent, să integreze datele științei, să observe fenomenele și să facă generalizări, să caute cunoștințele în diferite surse, să le aplice în situații noi și variate.

Desigur, instruirea prin metoda descoperirii nu poate fi identificată cu dezvoltarea capacităților intelectuale, dar ea trebuie să ducă la aceasta. Cunoștințele, mai ales cele insuficient asimilate, rămîn un material inoperant, sec, cum tot așa pot să cultive spiritul prin profunzimea și temeinicia lor. De aceea, însușirea cunoștințelor trebuie dublată de un exercițiu permanent de cultivare a operațiilor mintale.

În continuare, ne vom ocupa de unele aspecte ale educării principalelor capacități intelectuale prin metoda descoperirii.

a. *Educarea spiritului de observație.* Prin metoda descoperirii elevii sînt conduși în perceperea caracteristicilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Spre exemplu, la studierea capitolului *Acizi, baze, săruri* (chimie, clasa a VII-a), prin observarea experiențelor pe care le fac, elevii descoperă pe cale inductivă, dar și pe cea deductivă (pentru că nu toți acizii pot fi gustați sau pipăiți), proprietățile fizice și chimice, asemănările și deosebirile acestor substanțe. La fel, în abordarea noțiunilor de geometrie în spațiu, reprezentarea grafică și observarea atentă îi fac pe elevi să înțeleagă că această dimensiune este o desfășurare de planuri. Dar, această observare trebuie neapărat însoțită de imaginație și reflectare, pentru a înțelege reprezentarea poziției de spațiu.

Lecțiile ținute prin metoda descoperirii deprind elevii cu tehnica unei observări complexe, reclamată de cunoașterea științifică a legăturilor și interdependențelor dintre lucruri și fenomene. Observarea științifică privită ca descoperire se desfășoară după un plan riguros, cu o problematică clară și cu participarea gîndirii care-i conferă precizie.

Un însemnat aport aduc exercițiile destinate observării și descrierii amănunțite a obiectelor. De pildă, la literatură se pot oferi elevilor spre analiză texte aparținînd unor scriitori cu rafinat spirit de observație, neîntrecuți maeștri în surprinderea și în prezentarea amănuntelor, cum au fost Homer (Iliada și Odiseea), Balzac (Moș Goriot), Matei Caragiale (Craii de curte veche).

Aceste exerciții deprind elevii cu observarea rapidă și intensivă. Dar, pentru a atinge un nivel ridicat, este necesară o legătură statornică și îndelungată cu obiectele de observat, deoarece un contact întîmplător și spontan nu este suficient. Indicarea unor teme care cer atitudine personală față de raporturile elementelor cunoscute și completarea lor cu date noi, reprezentarea grafică a obiectelor sau a unor momente sînt tot atîtea procedee de formare a spiritului de observație. Pentru exemplificare, oferim cîteva aspecte de la o lecție de botanică cu tema *Grîul* (clasa a VI-a B), predată prin descoperire *.

Material didactic — plante de grîu și alte cereale ; boabe de grîu germinate.

S-a cerut elevilor : să observe și să deseneze planta cu toate părțile componente ; să stabilească asemănările și deosebirile cu rapița. La fel s-a procedat cu floarea și fructul de grîu de pe planșele din fața lor. Profesorul a corectat și com-

[4] Wincenty Okoń, *Bazele învățămîntului general*, Ed. Nasznakslogalnia, Warșovia, 1970 (traducere internă).

* Lecție ținută de profesor Maria N. Vlad de la Școala generală nr. 10 din Pitești.

pletat răspunsurile primite tot prin antrenarea spiritului de observație al elevilor. În acest fel, lecția a valorificat observațiile tuturor elevilor și i-a antrenat în emiterea unor puncte de vedere personale.

Este de remarcat, în general, la aceste lecții că elevii participă activ, sînt interesați, fac observații, însă nu întotdeauna notează constatările în caiete. Asupra acestui lucru este nevoie să insiste profesorul.

b. *Educarea gîndirii și a creativității.* A-l învăța pe elev să gîndească este scopul principal al predării și al învățării prin descoperire. Pe această linie, J. S. Bruner arată că copilul din primele clase este în stare să asimileze noțiuni de algebră superioară din învățămîntul superior, cu condiția să se găsească cele mai adecvate metode de transmitere a lor pentru a le face accesibile[5]. Așadar, iată cît de importantă este metoda pentru educarea gîndirii. În această privință, Piaget oferă o soluție. El formulează ipoteza că orice gîndire începe în procesul acțiunii. Într-adevăr, această observație își găsește aplicare în metoda descoperirii. Efortul de gîndire pe care-l cheltuiește, de regulă, profesorul recurgînd la metodele tradiționale îl depun acum elevii: descriu; analizează procese și fenomene; emit ipoteze și principii pe care le verifică experimental; stabilesc soluții; comentează rezultatele și trag concluzii. Aceste activități educă gîndirea logică, pentru că orice afirmație, orice adevăr, sînt însoțite de argumente solide, verificate practic. Acest mod de a concepe activitatea elevului educă spiritul critic și originalitatea. Ambele sînt atribute ale creativității, opuse șablonismului și rezolvărilor mecanice. Spiritul critic se manifestă în actul descoperirii prin puterea de interpretare și apreciere, de sesizare a inconvenientelor și prin adoptarea unei atitudini proprii. Prin exerciții, elevii reușesc să sesizeze interdisciplinar corelațiile dintre idei, obiecte sau fenomene. La biologie (anul I de liceu), capitolul *Protejarea și conservarea resurselor naturale ale biosferei* oferă prilejul sintetizării într-o structură nouă a noțiunilor însușite la chimie *(Apa)*, la geografie *(Hidrosfera)* și la botanică *(Sinteza clorofiliană)*. Astfel, pornindu-se de la valoarea și de la resursele de apă s-a cerut elevilor să descopere și să clasifice cauzele poluării apei (insecticidele agricole, detergenții industriali, petrolul, resturile radioactive, apele de epurare din orașe); să arate consecințele acestui fenomen pentru viața plantelor și animalelor, cu exemple; să propună soluții originale pentru înlăturarea poluării.

Lecția a solicitat gîndirea logică originală și corelativă. S-au făcut legături între fenomene, determinări cauzale.

Prezentăm în continuare aspecte de la două lecții de chimie, prima cu subiectul: *Proprietăți chimice ale acizilor organici mai importanți* (anul IV C) *.

S-a cerut elevilor, la începutul orei, să stabilească, prin analogie cu acizii anorganici cunoscuți, cîteva proprietăți ale acizilor organici. Multitudinea răspunsurilor date de elevi a permis profesorului să le ceară generalizări sub forma unei ecuații chimice, care în general s-a prezentat astfel:

$$R—COOH + MéOM \qquad R—COOMé + H_2O$$

Reacția de neutralizare efectuată de elevi cu acid acetic (H_3COOH) și acid formic (HC—COOH) a permis să se identifice neutralitatea soluției rezultate cu soluția de turnesol (3 picături), respectîndu-se legea constanței compoziției substanțelor (legea propozițiilor definite). S-a cerut, de asemenea, tot în partea introductivă a lecției, să stabilească stadiile de oxidare ale hidrocarburilor și să facă o schemă.

În cea de-a doua lecție, *Compușii carbonului; clasificare, denumire și metode de preparare* **, anul IV, s-a pornit de la exemple de compuși organici cu grupa funcțională bivalentă; li s-a dat elevilor ca temă de lucru să descopere grupa funcțională caracteristică și să clasifice compușii carbonilici după natura atomilor sau radicalului ce se leagă de grupa carbonil.

În continuare, s-a trecut la obținerea de către elevi, în condiții experimentale, a aldehidelor și cetonelor din compuși funcționali cunoscuți. În încheiere,

[5] J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, București, 1970.

* Lecție ținută de profesor Nica If. Ovidiu, Liceul pedagogic din Cîmpulung-Muscel.

** Lecție ținută de profesor Rodica Nicolaiciuc de la Liceul „I. Neculce" — București.

s-a dat elevilor să sistematizeze metodele utilizate și să facă aplicații practice.

Pe întreg parcursul acestor două lecții, elevii au achiziționat informații, descoperind cunoștințele prin activitate independentă de gîndire.

Redăm, în continuare, desfășurarea unei lecții de compunere (literatură, clasa a VIII-a) cu subiectul: *Paralelă între povestirile „Fefeleaga" de I. Agîrbiceanu și „Un om năcăjit" de M. Sadoveanu* *. S-a întocmit un plan. În partea introductivă, s-au discutat probleme referitoare la timpul în care au trăit cei doi scriitori, la legătura lor cu țărănimea și scurte date despre cele două opere. Cuprinsul a dat posibilitatea elevilor să descopere: *asemănările* — același gen literar și specie (epic — nuvelă); tratează aspecte din viața țărănimii asuprite; moduri de expunere (narațiune, descriere, dialog); stilul popular și *deosebirile* — acțiunea se petrece în alte regiuni; personajele principale (o mamă, un copil); participarea autorului la acțiune în povestirea *Un om năcăjit*; stilul la Agîrbiceanu — concis, grav, impresionant, iar la Sadoveanu — poetic, plin de duioșie. În încheiere, s-au menționat valoarea documentară, educativă și artistică a celor două opere, precum și impresiile personale.

Lucrările elevilor au făcut proba efortului de gîndire și de imaginație pe care l-a solicitat elaborarea compunerii.

În privința operațiilor gîndirii este de observat că metoda descoperirii recurge pe treapta inductivă la procesele comune de cunoaștere concretă — analiza și sinteza, iar pe treapta superioară de reflectare verbală și simbolică la generalizare și abstractizare (descoperirea deductivă).

3. *Educarea tehnicilor de muncă intelectuală*

Predarea și învățarea prin descoperire lărgesc și perfecționează registrul deprinderilor de activitate intelectuală și inițiază elevii în metodologia cercetării științifice. În cadrul lecțiilor, ipoteza este, de cele mai multe ori, sugerată de profesor. Uneori, însă, în toate etapele, inițiativa este lăsată elevilor — în punerea problemei, în aflarea răspunsului și în verificarea concluziei. Deprinderile de muncă intelectuală și de metodologia descoperirii nu-s relevate de elevi, ci indicate de profesor, în desfășurarea investigației. Pe această cale se formează deprinderi importante, cum sînt tehnica documentării, a descoperirii surselor de informare, a utilizării dicționarelor și enciclopediilor, a stocării și folosirii cunoștințelor. Elaborarea de către elevi a lucrărilor personale (referate, compuneri, planuri), precum și consemnarea în caiete a observațiilor asupra unor experiențe sînt însușite și perfecționate mai bine și mai repede, pentru că învățarea prin descoperire le favorizează, prin caracterul pregnant aplicativ și independent al activității. La clasele mari, lucrările de laborator desfășurate individual de elevi la fizică, chimie și biologie le desăvîrșesc tehnicile de muncă intelectuală și-i introduc în metodologia investigației științifice. Elevii pot fi puși, de asemenea, să discute într-un moment al lecției articole științifice, accesibile [6], elaborate de savanți, legate prin conținut de subiectul predat. Profesorul, prin întrebări, îndreaptă atenția elevilor spre ideile esențiale din articol: identificarea și enumerarea problemelor tratate; alegerea, aprecierea și aplicarea datelor referitoare la fiecare dintre aceste probleme; identificarea și enumerarea ipotezelor, supozițiilor și generalizărilor; emiterea unor considerații asupra valorii științifice. Avantajul principal al acestui mod de învățare constă în obișnuirea tinerilor cu metodele de lucru științifice.

Un util prilej pentru educarea deprinderilor de studiu și de gîndire îl constituie exercițiile de analiză gramaticală sau logică a unor texte pregătite special de profesor, în care s-au strecurat greșeli. Elevii sînt puși să le sesizeze și să le corecteze. O modalitate similară poate fi utilizată la lecțiile de chimie, fizică și biologie care au loc în laborator. Elevii fac experiențe individual, pe baza unor fișe, elaborate de profesor. Experiențele sînt prezentate

* Lecție ținută de profesoara V. Găiscanu, de la Școala generală nr. 5 — Pitești.

[6] Howard B. Boumel-Joel Berger J., *Teaching from research papers. An approach to teaching science as a process*, în „Science Teacher", Washington, 1965, nr. 4, p. 29—30.

incomplet, cerîndu-li-se elevilor să le completeze *. Procedînd astfel se previne încrederea oarbă pe care o au unii elevi în tot ce este tipărit, pentru că n-au fost deprinși să analizeze critic și să emită judecăți de valoare asupra celor citite. De aceea, nu observă întotdeauna scăderile științifice sau logice, gramaticale sau de stil.

Tehnicile de muncă intelectuală corect elaborate sînt o garanție a desfășurării unei munci intelectuale eficiente și o condiție a autoinstruirii permanente.

III. CONSTATĂRI ȘI CONSECINȚE

a. Învățarea prin descoperire se reflectă în comportamentul intelectual, moral și ideologic al elevilor, cu alte cuvinte în nivelul lor de educație. În același timp, rezultatele obținute pe plan educativ influențează instruirea prin descoperire.

b. Aplicarea în practica școlară a metodelor active schimbă raportul dintre instrucție și educație, evident prioritatea fiind de partea principiului formativ. Această orientare determină schimbarea obiectivelor educației, a conținutului celor ce se studiază în școală, a mentalității profesorilor, elevilor și părinților, a normelor de evaluare a randamentului școlar [7].

c. Lecția de învățare prin descoperire este un exercițiu, un antrenament apropiat tot mai mult de condițiile vieții. Elevii îmbină activitatea concretă de observare cu raționamentul. Acest spirit nou asigură în mai mare măsură individualizarea învățămîntului, cultivă interesele, aptitudinile și talentele, îi pregătește pentru aprecierea valorilor și pentru autoinstruirea permanentă. În acest fel, metoda descoperirii se subordonează formării elevilor, succesului lor general.

d. Profesorul devine — prin poziția și funcția sa — ghid și consilier, conducător științific, cu adevărat educator.

e. Spiritul metodelor active răspunde preocupărilor multilaterale ale lărgirii democrației socialiste, ale creșterii responsabilităților viitorilor cetățeni în activitățile sociale și obștești, care necesită inițiativă, independență și gîndire.

* Așa procedează profesorii Silvia Filipovici și Iosif Mărcușanu de la Liceul pedagogic din Cîmpulung-Muscel.

[7] G. Văideanu (coordonator), P. Popescu, T. Popescu și I. Irimia, *Educația intelectuală în școală*, E.D.P., București, 1971.

Valorificarea valențelor formative ale mesajelor mass-media

GHEORGHIȚA FLEANCU,
șef sector documentare-cercetare
C.N.O.P.

În condițiile epocii contemporane, ale revoluției tehnico-științifice moderne, de mare actualitate în cadrul problematicii omului a devenit modalitatea prin care, într-o viziune prospectivă, produsele mass-media (termen folosit pentru denumirea în ansamblu a tehnicilor audiovizuale moderne, considerate sub raportul difuzării extensive a informației și culturii) influențează asupra procesului de formare a personalității. Influența lor, datorită penetrației și efectelor declanșate de mesajele transmise, se repercutează pregnant asupra tineretului școlar, deosebit de sensibil la dinamica societății, la evoluția psiho-fizică a individului în grupurile sociale, la repercusiunile folosirii științei și tehnicii moderne în privința dezvoltării generale a omului.

Astăzi, cînd întregul nostru popor a trecut la traducerea în viață a progra-

mului P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste, valorificarea valențelor formative ale mesajelor mass-media reprezintă o sarcină importantă a tuturor forțelor care concură la creșterea și la educarea tinerelor generații. Pentru a putea produce efecte pozitive asupra evoluției psiho-morale a tineretului școlar, emisiunile, filmele, imprimările etc., trebuie să fie purtătoarele unor idei avansate. Astfel, „radio-televiziunea trebuie să pună în centrul emisiunilor problemele educației socialiste ; programele de radio și televiziune să fie astfel alcătuite încît pe calea undelor să fie propagate mărețele idealuri ale socialismului, politica internă și externă a țării noastre, știința și arta înaintată ; pe această cale să fie biciuite fără cruțare moravurile retrograde, să fie promovate normele socialiste de conviețuire" [1]. De asemenea, „filmul să devină un puternic mijloc de educație socialistă a maselor" [2].

Întrucît valorificarea sub raport formativ a mesajelor difuzate prin mass-media în cadrul procesului instruirii a constituit obiectul multor cercetări [3], ne propunem aici să relevăm numai acele modalități prin care mesajele respective pot fertiliza educația comunistă a tineretului școlar.

Pe baza cercetărilor întreprinse de noi pe o perioadă mai îndelungată (1966—1972), la o serie de școli și de licee de cultură generală din București și din țară, prezentăm cîteva mijloace prin care educatorii — profesori-diriginți, comandanți de pionieri, instructori de pionieri, activiști ai organizațiilor de copii și tineret, părinți ș.a. — pot contribui la valorificarea formativă a conținutului mesajelor transmise prin mijloacele moderne ale comunicației de masă.

a) *Orientarea selecționării programelor* (de radio și de televiziune), a filmelor, a discurilor, a înregistrărilor pe bandă magnetică reprezintă un mijloc care în condițiile folosirii sistematice se transformă în deprindere de autoorientare în această activitate. Este cunoscut faptul că, din avalanșa de emisiuni care difuzează informații (de natură științifică, morală, tehnică etc.) omul trebuie să selecteze ceea ce îi este necesar și propriu dezvoltării sale.

Asimilarea mesajelor presupune un anumit grad de organizare și de progres al informației dobîndite, deci o selecție efectuată după criterii bine stabilite, care să permită recepționarea activă la care subiectul își dă adeziunea și pe care este interesat să o realizeze în vederea autoperfecționării sale multilaterale.

Prin efectuarea unei atari selecționări se potențează implicațiile formative ale mesajelor mass-media, preluarea începînd să fie activă încă din faza prerecepției.

Acest mijloc educativ l-am folosit cu succes în organizarea unui ciclu de ore de dirigenție despre muncă, în care s-au înscris următoarele trei teme : *Munca părinților mei, În uzinele și pe ogoarele patriei* și *Profesiunea care mă atrage.* În perioada de pregătire a acestor ore, dirigintele, împreună cu elevii, au selecționat săptămînal din programul T.V. acele emisiuni ce puteau sluji subiectului ales. Vizionarea emisiunilor selecționate a făcut ca, în cadrul orelor de dirigenție, elevii să vină cu ilustrări asupra diferitelor domenii de activitate, cu exemple de specialiști într-o diversitate de profesii clasice și moderne, cu informații despre școlile, cursurile, centrele la care se poate dobîndi o meserie sau alta. Tot acest material concret, cules cu ajutorul T.V., a fost încorporat firesc în dezbaterea problemelor privind atitudinea față de muncă, aportul generațiilor la procesul muncii, posibilitățile de pregătire într-un domeniu sau altul oferite de statul nostru socialist etc.

Înarmîndu-i pe elevi cu suma criteriilor după care să se călăuzească în

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, 3 noiembrie 1971, Editura politică, p. 66.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 67.

[3] Vezi : Robert Lefranc (sub. red.), *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, E.D.P., București, 1966 ; Marcel Saraș, *Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine*, E.D.P., București, 1967 ; Maria Mihalcea, *Folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale în predarea geografiei*, E.D.P., București, 1968 ; Ion Cerghit, *Filmul în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1970 ; T. Mucica, I. Cerghit, G. Ceacalopol, *Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea istoriei*, E.D.P., București, 1970 ; G. Văideanu și A. Gheorghiu, *Televiziunea ca mijloc de învățămînt*, E.D.P., București, 1971.

actul selecționării programelor, exercitîndu-i sistematic în aplicarea acestora, în cadrul operației de selecționare, îi deprindem cu această însușire indispensabilă oricărui om al epocii actuale.

b) *Prezentarea modelelor*, ca procedeu care redă în esență un sistem complex organizat, care întruchipează într-un anumit personaj trăsăturile moralei și civismului și la care acordul între conștiința și conduita morală realizează un echilibru obiectivat într-un anumit tip de om, în omul de tip nou.

Prezentarea modelelor — care poate fi realizată prin recepționarea colectivă a emisiunilor, filmelor etc., prin apelul la anumite emisiuni vizionate individual etc. — este, în general, bine acceptată de școlarii mici și de preadolescenți, în special cînd modelele umane oferite sînt încadrate într-o acțiune ce permite acestora manifestarea vie, concretă, într-o conduită adecvată a conștiinței și convingerilor morale. În acest sens, modelul inginerului K. I. de la Galați, prezentat de T.V. în cadrul emisiunii „Tinerii despre ei înșiși", a impresionat pe școlarii preadolescenți tocmai prin caracterul novator introdus de acesta în activitatea sa tehnico-aplicativă desfășurată cu copiii în cadrul Casei pionierilor.

Comparația adevăratelor modele de gîndire și de conduită morală cu acele „modele" negative, convențional denumite de noi antimodele, este percepută de școlari cu prilejul vizionărilor de filme îndeosebi. Disfuncția antimodelelor, care prin esența definiției lor contravin tabelei noastre de valori etice, este necesar a fi relevată și conștientizată de elevi, pentru a putea fi apreciată în mod obiectiv, respinsă. Aceasta cu atît mai mult cu cît, uneori, datorită unui slab nivel de cunoștințe morale, subiectivismului, efectelor empatice etc. unii elevi se găsesc în zona de influențare negativă a antimodelelor difuzate prin mass-media. Comparația modelelor reale cu antimodelele concrete are consecințe deosebite asupra orientării judecății morale a copilului. În acest sens, mesajul cîtorva emisiuni T.V. în care era combătută conduita parazitară a unor tineri fără ocupație, fără preocupări de instruire, a fost excelent întărit prin comparația efectuată între aceste antimodele de tineri contemporani cu cîteva modele de muncitori și studenți cu comportare exemplară, sănătoasă, demnă de urmat.

c) *„Procesul" de conduită* constituie un alt procedeu cu ajutorul căruia am reușit să stimulăm judecata morală a elevilor, punînd în dezbatere conținuturile și mesajele transmise de anumite filme. Astfel, în cadrul activității extrașcolare, am programat de pildă un „proces" în legătură cu filmul de producție românească *Măriuca*. Subiectul filmului, care realizează portretul unui copil erou, este cunoscut. „Procesul" nostru a urmărit să dea răspuns la întrebarea: a procedat bine Măriuca (fetiță de 12 ani), nepărăsind satul luat cu asalt de către dușmani sau nu?

În dezbateri, s-au format tabere adverse. Una din părți căuta să arate că fapta Măriucăi a fost irațională, infantilă. „Măriuca trebuia să se evacueze cu ceilalți săteni la apropierea dușmanului, așa cum o sfătuise mătușa". „Ea a riscat fără șansă de salvare, întorcîndu-se doar pentru a-și revedea bunicul". „Măriuca în loc să se avînte în nuc mai bine s-ar fi ascuns pînă trecea pîrjolul, pe care și așa nu putea ea să-l împiedice". Lanțul judecăților morale cu care apărătorii Măriucăi au răspuns a fost: „Măriuca, negăsindu-și bunicul, s-a întors să-l caute, pentru a nu-l lăsa să înfrunte primejdia — deci a procedat bine". „Ea, ca și bunicul ei, n-au părăsit satul, dîndu-și seama că pot ajuta aici cu ceva armatele noastre — deci au procedat bine". „Măriuca s-a avîntat în nucul în care postul de transmisie rămăsese fără ostașul de serviciu, preluînd cu succes sarcinile acestuia — era rațional și patriotic". „Măriuca a căzut sub tirul artileriei dușmane, dar curajul ei a rămas ca un simbol al dragostei de patrie și de oameni".

Cu diferite prilejuri, am stimulat elevii să efectueze și alte judecăți morale asupra emisiunilor și filmelor difuzate prin T.V. Adolescenții au fost receptivi la aceste „procese de conduită", care le-au proiectat indirect posibilitatea de depășire, idealul moral către care trebuie să tindă. „Idealul de viață este tocmai elementul care servește în cea mai mare măsură funcției de depășire a adolescenților" [4] și tocmai de aceea trebuie prefigurat cu toate modalitățile, inclusiv cu ajutorul filmului.

---

[4] Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu, *Contribuția școlii și a organizației U.T.C. din școală la formarea idealului de viață la elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967, p. 32.

d) *Continuarea reportajului* — filmat, televizat, înregistrat — reprezintă, de asemenea, un procedeu prin care educatorul poate contribui la activizarea judecății morale a elevilor. De pildă, în urma vizionării unui reportaj realizat cu scopul să releve existența parazitară a unor tineri neîncadrați în muncă sau în școli de calificare, întîlniți pe bulevardele unor orașe făcînd speculă cu bilete de cinematograf etc., elevii au primit ca sarcină să „continue" reportajul, imaginîndu-și următoarele trei secvențe. De remarcat că fetele mai miloase și (poate) mai indulgente, în majoritate, au formulat secvențele de genul :

1. „Băiatul care vindea bilete de cinema cu suprapreț, fugit de acasă, este reluat în sînul familiei".

2. „După o lecție bună, părinții îl dau să învețe o meserie".

3. „Ajuns meseriaș bun, tînărul își amintește, surîzînd (?!), de aventura lui cu fuga de acasă".

Secvențele băieților diferă. Ei scriu :

1. „Băiatul respectiv e prins și dus la miliție".

2. „Fiind minor e dus la școala specială pentru îndreptare".

3. „În școala aceea nu se știe dacă va face față, fiind leneș, obraznic și rău".

Scepticismul băieților ajunge uneori pînă la negarea categorică a posibilităților de îndreptare.

1. „E prins și dus la miliție".

2. „Săvîrșind fapte nepermise în mod repetat, este condamnat la închisoare".

3. „Reîntors printre oameni, o va lua iar de la început (!)".

Interpretările elevilor sînt interesante nu numai pentru că ele întăresc convingerea privind necesitatea muncii, dar și pentru că ele conțin judecăți de valoare asupra unor conduite neconforme cu morala, cu conduita civică, cu regulile noastre de convietuire în societate.

Unele tendințe de exagerare, de condamnare închisă, fără perspectiva reabilitării, trebuie desigur atenuate, sancționarea neeliminînd din potențialul formativ încrederea acordată justificat.

e) *Comentariul adecvat* este apreciat ca un mijloc eficient, care permite înțelegerea mai bună a mesajelor mass-media și prin aceasta accelerează asimilarea lor. Am avut prilejul să folosim acest procedeu îndeosebi în cadrul teleclubului elevilor înființat la Liceul „Ion Neculce" din București, la care participau elevi din diferite clase ale școlii, pasionați de televiziune.

În cadrul unei dezbateri cu tema *Prietenii noștri de la televiziune*, înregistrîndu-se diferite interpretări și aprecieri ale eroilor T.V., a fost necesară intervenția adulților sub forma comentariului adecvat, de care elevii fuseseră lipsiți în timpul vizionărilor libere, individuale.

Dîndu-ne seama de necesitatea comentariului adecvat al unor emisiuni, n-am vrut nici să transformăm dezbaterile teleclubului în lecții ținute de profesor. De aceea, treptat, am promovat comentatorii teleclubului, care după clarificarea principială a unor probleme în cercul iubitorilor de televiziune jucau și rol de agenți de orientare în colectivele din care făceau parte. Așa am procedat, de pildă, în cazul interpretării unui personaj care a stăruit îndelung în imaginația elevilor — „Sfîntul". La dezbaterea frumoasă din teleclub la care s-a conturat ideea că „Sfîntul" ne place pentru că dispune de un fond moral (și fizic) ales, elevii (în special cei din clasele VIII—X) au arătat că „Sfîntul este curajos, gata oricînd să ajute pe cei slabi". „Sfîntul era purtătorul unei dreptăți adevărate ; de aceea, evita poliția, dreptatea legilor (capitaliste — n.n.)" ; „Sfîntul, acest erou de serial, reușea fără arme, acolo unde dreptatea se făcea cu armele, reușea cu mintea, acolo unde se instaurase forța" ș.a.m.d.

După dezbateri, membrii teleclubului au dus în colectivele lor de clasă, de joacă, în cercurile de prieteni și în familii concluzia lor, formulată de ei, acceptată de ei, cea care singură corespundea de fapt realității. Treptat, i-am îndemnat pe elevi să-și facă singuri, în gînd, comentariul adecvat al emisiunilor vizionate. În felul acesta am dinamizat resursele autoeducației, în domeniul moralei, al însușirii ei de către elevi.

*

Modalitățile concrete menționate, folosite în scopul valorificării valențelor formative ale mesajelor mass-media, ne-au condus către cîteva concluzii :

— În condițiile unei preocupări efective atît a producătorilor, cît și a

beneficiarilor (profesori, părinți, elevi) pentru asigurarea unui conținut de idei bogat produselor mass-media adresate tineretului este creată premisa convergenței influențelor educative exercitate de diverși factori asupra personalității elevului.

— Modalitățile de valorificare a mesajelor mass-media în plan formativ reprezintă un sistem deschis care se conexează cu alte sisteme de metode și mijloace educaționale, el însuși fiind susceptibil de îmbogățiri și de perfecționări continue.

— Valorificarea deplină a resurselor formative ale mesajelor transmise prin mass-media reprezintă un proces activ, la a cărui acțiune participă efectiv elevul și profesorul, educatorul și educatul. Numai în condițiile activizării ambelor elemente putem vorbi de o asimilare conștientă, de o interiorizare profundă, de posibilitatea transformării ideilor conținute în mesajele respective în idei proprii ale colectivității și ale fiecărui elev în parte.

— Integrînd acțiunea de valorificare formativă a mesajelor mass-media în ansamblul procesului educațional, asigurăm unitatea influențării morale a personalității elevului și, ca atare, unitatea procesului său de dezvoltare.

Educarea patriotică a școlarilor în cadrul lecțiilor de istoria României

Prof. ION GEORGESCU

Lugoj

Tineretul patriei noastre este cuprins tot mai mult de un puternic sentiment de mîndrie știind că istoria națională a poporului român este străbătută ca un fir roșu de lupta maselor producătoare de bunuri materiale pentru dreptate socială, pentru independență și unitate națională, de mărețele fapte de arme ale unor conducători de oști și personalități politice de seamă care le-au condus la nenumărate victorii, de amintirea luminoasă a luptătorilor revoluționari, a eroilor clasei muncitoare. Activitatea organizațiilor de pionieri și U.T.C. are un rol important în cunoașterea de către tinerii școlari a tradițiilor de luptă revoluționară ale clasei muncitoare, ale Partidului Comunist Român, care a știut să conducă poporul nostru, prin eroice bătălii de clasă, către victoria definitivă a socialismului. Dar tineretul trebuie să cunoască și trecutul mai apropiat de lupte și înfăptuiri ale poporului nostru. „Este vorba, de asemenea, de trecutul glorios al mișcării revoluționare și comuniste, de trecutul anilor construcției socialiste care a ridicat patria noastră la un înalt grad de dezvoltare în toate domeniile activității economico-sociale“ [1].

În rîndurile de față, ne vom ocupa de un aspect al educării patriotice a tineretului școlar și anume în cadrul lecțiilor de istoria contemporană a României.

Lecția de istorie impune în mod deosebit profesorului o atentă pregătire atît în ceea ce privește transmiterea de noi cunoștințe, cît și precizarea și formularea scopului educativ al lecției, metoda de predare cea mai indicată, alegerea judicioasă a materialului didactic și documentar, care vin să pregătească condițiile realizării unor convingeri comuniste la elevi, precum și plasarea acelor momente de intensitate activă care constituie etapele importante în desfășurarea lecției. Istoria contemporană a României ne oferă numeroase prilejuri

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, 3 noiembrie 1971, Ed. politică, București, 1971.

de predare a unor asemenea lecţii cu un pronunţat caracter educativ.

Este imperios necesar ca tineretul să aibă în permanenţă o imagine ideală a lumii socialiste către care tind masele muncitoare. În acest scop, am căutat să lămuresc pe tineri că idealul este unica sursă a înnobilării existenţei, iar printre toate idealurile care au luminat de-a lungul veacurilor în vatra lumii se ridică cel mai înalt dintre ele — idealul comunist. Ţelul major al luptei comuniştilor este crearea omului nou, a tînărului comunist, care, trăind în belşug, să aibă o înaltă conştiinţă socială şi patriotică, să fie animat de spirit colectivist, să se comporte conştient, după normele celei mai înaintate etici elaborate pînă astăzi de omenire, etica comunistă.

Vorbind despre situaţia maselor muncitoare în perioada crizei economice, am arătat că această criză a cuprins şi economia ţării noastre, în care predomina o agricultură înapoiată, la care se adăugau creşterea datoriilor externe ale ţării, acapararea unor întreprinderi importante de către capitaliştii străini, scăderea aproape la jumătate a preţurilor la produsele exportate. În industrie, din cauza stocurilor de mărfuri strînse în depozite, a reducerii puterii de cumpărare a maselor şi a micşorării preţurilor produselor industriale, numeroase fabrici mici şi mijlocii îşi încetau activitatea.

Subliniind condiţiile grele de muncă şi de trai, am arătat elevilor că masele muncitoare s-au ridicat la luptă sub conducerea Partidului Comunist Român, împotriva exploatării capitaliste, în anii crizei economice. În conformitate cu cerinţele luptei ilegale, tineretul muncitoresc, sub îndrumarea directă a organizaţiilor U.T.C., a luat parte activă la aceste lupte.

Am recurs, de asemenea, la unele elemente de istorie locală, prezentînd situaţia salarizării tinerilor lucrători şi ucenici de la Fabricile de ţigle şi cărămizi „Muschong" din Lugoj. Am citit un document de arhivă în care se arată că bărbaţii şi femeile primeau 60—120 de lei pe zi, tinerii de 14—18 ani, pentru aceeaşi muncă depusă, primeau numai 55—75 de lei, iar cei sub 14 ani, abia 25—40 de lei, pentru o muncă istovitoare ce dura între 10 şi 14 ore. La aceasta se mai adăugau condiţiile grele de muncă, amenzi, locuinţe insalubre, concedieri etc.

Din cauza acestei crunte exploatări, la aceste fabrici a izbucnit, încă în august 1929, o grevă de şase zile la care au luat parte peste 80% din totalul muncitorilor de diferite naţionalităţi, înfăptuindu-se unitatea de acţiune comună a greviştilor.

La cercul de istorie, am reluat unele idei şi discuţii pe teme istorice, urmărind reliefarea valorii educative şi a conţinutului politico-ideologic al procesului de învăţămînt, care contribuie la educarea patriotică a tineretului şcolar. Ca procedeu, am dat elevilor să întocmească scurte materiale privind lupta clasei muncitoare, sub conducerea P.C.R., împotriva exploatării capitaliste. Aceştia au prezentat lucrările în cadrul cercului, după care s-au purtat discuţii pe marginea temelor şi am tras concluziile adecvate, cu caracter educativ.

În coloanele revistei şcolii, „Gînduri înaripate", elevii au publicat unele materiale de istorie locală şi cîteva portrete ale unor comunişti şi uteciști, printre care Iacob Sohaschek, Ştefan Plavăţ, Filimon Sîrbu, Olga Bancic, Constantin Godeanu şi Constantin David.

Evocarea acestor pagini pline de eroism din viaţa şi din activitatea uteciştilor participanţi la lupta revendicativă, democratică şi antifascistă a constituit un puternic mijloc de educaţie patriotică şi comunistă a elevilor.

Cunoaşterea tradiţiilor revoluţionare ale tineretului, a luptei muncitorilor români, germani şi de alte naţionalităţi, contribuie la dezvoltarea sentimentului de dragoste, de preţuire, la tineretul şcolar, faţă de eroii clasei muncitoare şi ai tineretului, faţă de patria socialistă în care trăim şi muncim.

Expunerea faptelor istorice a reliefat convingător unitatea de luptă revoluţionară a muncitorilor, indiferent de naţionalitatea lor. Tinerii înţeleg tot mai mult că patriotismul este un fenomen social-istoric, că adevăraţii purtători ai patriotismului au fost întotdeauna masele muncitoare, forţele înaintate ale societăţii, că acest înalt sentiment se exprimă prin dragoste fierbinte faţă de patrie, faţă de clasa muncitoare şi de Partidul Comunist Român.

Educînd tineretul şcolar în cadrul predării istoriei, înarmîndu-l politic şi ideologic cu învăţătura marxist-leninistă şi cu cunoaşterea politicii partidului nostru, contribuim la creşterea conştiinţei celor ce se pregătesc astăzi pentru schimbul de mîine, care vor contribui la construirea societăţii socialiste şi comuniste în România.

Literatura beletristică ca auxiliar în predarea istoriei

Lector univ. SEBASTIAN MANEA

Literatura beletristică are atributul de a completa materialul istoric de specialitate, de a-i da, uneori, un conținut mai bogat, mai concret sau de a ajuta la fixarea mai adîncă a faptelor istorice. Uneori, pentru vremurile îndepărtate, literatura înlocuiește izvoarele istorice sau constituie aproape unicul izvor, cum e de pildă cazul Iliadei sau Ilosiod în *Muncă și zile* a lui Hesiod pentru istoria Greciei. Ea trezește la elevi o reacție afectivă deosebit de puternică și de multe ori neașteptată. Literatura conturează mai pregnant faptele istorice, le generează căldura, viața, mișcarea.

Elevii pot fi influențați de profilul moral al omului nou, oglindit de literatura socialistă, de principialitatea și munca sa creatoare, de atașamentul său față de popor, de patria socialistă și de partid.

Dexteritatea și experiența profesorului de istorie constituie un factor determinant în procesul de selecționare a fragmentelor literare. El trebuie să știe să aleagă pe cel mai caracteristic pentru probleme de actualitate. În afara fragmentului citat, profesorul va recomanda elevilor lectura operei literare din componența căreia a făcut parte fragmentul menționat. E utilă și o remarcă succintă despre personalitatea autorului în cauză și despre poziția sa ideologică.

Dacă textul respectiv a fost de acum folosit în cadrul orelor de literatură, el poate fi — și e recomandabil acest lucru — recitit și axat, legat de problematica lecției și în felul acesta fragmentul literar va dobîndi o semnificație mai profundă, un sens mai bine fundamentat.

Orientarea ideologică în trierea materialului beletristic joacă un rol primordial. Exigența față de textul ales trebuie să aibă în vedere în primul rînd coordonatele ideologice. În aceeași ordine de idei, profesorul trebuie să comunice elevilor, din timp, exponentul cărei categorii sociale este autorul operei citate, pe ce platformă social-politică se situează el, deoarece toate acestea se oglindesc în conținutul operei.

Astfel, orientarea ideologică la nivelul cel mai înalt și istorismul, adică principiile fundamentale ale metodei dialectice de cercetare trebuie să constituie criteriile de bază ale selecționării materialului beletristic.

Opera literară citată nu trebuie nici un moment disociată de mediul social, de momentul istoric în care a apărut. Elevul sau studentul trebuie să aibă în vedere în primul rînd platforma socială pe care s-a situat autorul, optica prin care acesta privește evenimentele contemporane, probitatea în descrierea acestora. Discriminarea între elementele progresiste și între cele retrograde din conținutul unei opere va trebui să ajungă o deprindere pentru elev.

Lectura unui fragment literar contribuie mult la caracterizarea unei situații, la plasticizarea ei, la îmbogățirea vocabularului și a modului de exprimare.

Varietatea și abundența materialului beletristic impun dozarea lui pe lecții. Criteriul principal îl constituie accesibilitatea, alegerea după nivelul și specificul auditoriului. Folosirea lui nerațională apare ca o primejdie, care ne este semnalată de majoritatea cadrelor didactice, așa cum a reieșit din sondajul pe care l-am efectuat. Citatul folosit trebuie să fie scurt, deoarece prolix fiind, oricît ar fi de indicat, amenință să schimbe caracterul cursului sau al orei de istorie.

Citatele menționate din literatură nu trebuie să dubleze în nici un caz materialul istoric. Cadrul didactic să fie convins că lectura în cauză nu se face pentru divertismentul celor care ascultă, ci are un scop bine determinat instructiv-educativ. Pe de altă parte, trebuie evitată tendința unora de a se pasiona excesiv de lectura fragmentului extras din operele literare, în detrimentul expunerii documentar-istorice. O operă li-

terară, în general, nu poate prezenta argumentarea ştiinţifică şi nici nu poate avea veracitatea unui document istoric. Fie că sînt scrise de contemporanii evenimentelor respective sau de scriitorii de mai tîrziu, evenimentele prezentate într-o formă artistică trebuie luate sub beneficiu de inventar, deoarece prezintă în *chip subiectiv* întîmplările descrise. Se impune deci ca cei care le folosesc să le privească de pe poziţii critice, amintindu-şi permanent că textele reproduse reprezintă mentalitatea autorilor.

Marele nostru istoric Nicolae Iorga spunea : „Sensul alegoric al naraţiunii are un sîmbure real istoric. Trebuie să desprindem acest sîmbure de coajă" [1].

Încă din 1882, Charles K. Adams menţiona strînsa corelaţie între istorie şi literatură şi ca o butadă sublinia că zeiţa istoriei Clio — una din cele nouă muze — avea o strînsă contingenţă cu literatura [2].

Vom încerca să prezentăm diferite fragmente care se încadrează succesiv într-o serie de momente din istoria modernă universală. Se ştie că economia capitalistă, care a luat locul economiei de tip feudal şi o dată cu ea fenomenul cunoscut sub numele de „revoluţia industrială" au transformat radical, dar şi dramatic, condiţiile de existenţă ale omenirii. Maşinismul a determinat concentrarea în uzine vaste a mii de muncitori şi — pe lîngă ascuţirea exploatării — a creat condiţii infernale de muncă şi de viaţă muncitorilor. Un tabel sugestiv şi edificator ni-l oferă marele romancier francez Emile Zola, în romanul său *Munca.*

> „Topirea oţelului pus în aceste oale de cuptor se făcea în trei-patru ore. După aceea oalele erau scoase şi vărsate, operaţie care cerea o muncă ucigătoare. Cînd Luc se apropie de un alt cuptor, recunoscu acolo pe Fauchard, omul care scotea oalele. Galben, uscat cu faţa slabă, coaptă şi scofîlcită, Fauchard avea totuşi nişte picioare şi braţe herculeene.
>
> Diformat fiziceşte de această muncă grozavă mereu aceeaşi, pe care o făcea de 14 ani, el a suferit şi mai mult în inteligenţa lui, îndeplinind un rol de maşină fără vreo acţiune personală, devenit el însuşi un element de luptă cu focul mistuitor. Nu era destul că trupul îi se pocise şi că ochii i se arseseră în bătaia flăcării, dar avea conştiinţa decăderii sale intelectuale. Venit numai la 16 ani în acest monstru de foc îşi amintea că fusese un băiat inteligent. Acum inteligenţa sa slăbise şi se stingea sub meseria lui zdrobitoare şi ucigaşă" [3].

O altă faţetă o găsim extrem de plastic reprodusă într-o lucrare a lui J. London :

> „Pe caldarîmul cleios mişuna o droaie de copii murdari, s-ar fi putut jura că sînt nişte mormoloci pe cale să se transforme în broaşte în fundul unei mocirle, care a fost secată. Pe pragul unei uşi, atît de strîmt încît furăm nevoiţi să intrăm pieziş, era aşezată o femeie care-şi alăpta copilul.
>
> Ne înfundarăm într-un gang îngust şi întunecos, prin care o droaie de copii ni se agăţară de picioare, apoi urcarăm o scară şi mai strîmtă şi mai murdară. Fiecare tindă era plină de gunoaie şi murdării, care răspîndeau un miros îngrozitor. În primele şase odăi erau vreo 20 de inşi care găteau, mîncau, dormeau şi lucrau laolaltă" [4].

Situaţia ţăranului în aceeaşi perioadă poate fi ilustrată, citindu-se din teatrul lui Mercier (scriitor francez, 1740—1814).

Ţăranul se adresează nobilului cu cuvintele :

> „Ne credeţi probabil foarte nesimţitori, de vreme ce ne asupriţi. Credeţi că noi trebuie să suportăm în linişte toate silniciile şi jicnirile pe care ni le aduceţi. În caz de împotrivire aveţi împotriva noastră închisoarea şi ocna, iar judecătorii noştri nu ne ascultă" [5].

Pentru o întreagă perioadă a istoriei moderne, operele marilor prozatori ai sec. al XIX-lea, Honoré de Balzac şi Charles Dickens sînt de o importanţă covîrşitoare, ceea ce găsim afirmat de altfel în toate tratatele şi manualele care ating această problemă. Citatul din Engels referitor la Balzac e de asemenea foarte cunoscut. Acesta scrie că din opera lui Balzac

> „a învăţat mai mult asupra capitalismului contemporan decît din toţi istoricii, economiştii şi statisticienii de profesie ai epocii, luaţi laolaltă" [6].

Astfel se profilează Ludovic Filip sub pana lui Balzac.

> „Dumneavoastră credeţi, spune unul din personajele sale, că Ludovic Filip e cel care domneşte. Dar deasupra regelui, deasupra Chartei, stă sfînta, adorata, solida, amabila, frumoasa, graţioasa,

[1] N. Iorga, *Curs de istorie universală*, ţinut la Fac. de litere şi filozofie — stenografiat, anul 1934—1935, p. 7.

[2] Charles K. Adams, *A manual of historical literature*, New York, 1882, p. 7.

[3] E. Zola, *Le travail*, Ed. Flammarion, Paris, 1928, p. 17.

[4] J. London, *East-End* (Foame în Londra), 1945, p. 51—53 şi 1949, Ed. de stat „Colecţia romanul popular".

[5] L. S. Mercier, *Theatre*, Amsterdam, 1778, p. 116.

[6] K. Marx şi Fr. Engels, *Despre artă şi literatură*, ESPLA, 1953, p. 137.

nobila, tînăra, atotputernica monedă de 5 bai" [7].

Alături de Balzac, se mai situează încă un „Napoleon al literaturii", tot un „doctor în științele sociale" și „secretar al istoriei", Charles Dickens. Și el a creat un gen de „comedie umană", deoarece imaginea lumii dickensiene constituie un spectacol variat, documentar. Imoralismul burghez și ideologia necruțătoare a mercantilismului se reflectă minunat în *Documentele postume ale Clubului Pickewick*, operă celebră apărută în 1836. Societatea engleză din acea epocă, cu faimoasele „workhouses", cu „legile săracilor", cu corupția aparatului administrativ și judiciar, apar ca laitmotive în opera dickensiană și citatele respective dovedesc o deosebită eficiență metodică.

Pentru viața satelor și orașelor marele poet liric belgian Emile Verhaeren — autorul dramei sociale *Zorile*, în care anunță victoria socialismului — ne oferă minunate pasaje de integrat în contextul istoric. El ne vorbește de „cîmpiile halucinate", de „orașele tentaculare", cu un spirit de adevărat umanism. Un exemplu semnificativ îl constituie fragmentul pe care îl reproducem și în care este descrisă situația satului în epoca modernă capitalistă.

„În tristețea și monotonia cîmpiei ici colo apar căsuțe scunde cu ușile larg deschise. Totul e tăcut și mort. Se aud numai plîngerile țăranilor istoviți de foame. Pămîntul și semănăturile sînt condamnate. Nu vor ajuta nici rugăciunile, nici lacrimile. De acum niciodată un secerîș bogat nu va răsplăti munca grea a plugarului. Pe întinderile arse și pustii, ca niște umbre întunecoase rătăcesc cerșetorii, odinioară proprietari și cînd se prăbușesc istoviți, undeva într-o vizoagă murdară, în ochii lor licărește o groază mai neagră decît străfundurile mării. Ceilalți părăsesc cîmpurile natale. Nu au nimic în față decît șleahul larg și bătătorit. Fiecare poartă pe vîrful bățului, în batista cu pătrățele albastre rufăria uzată a speranțelor sale. Mîinile le atîrnă netrebnice și degetele neputiincioase se string în pumn. Iar acolo în orizont, ca o halucinație, plină de ispite și necunoscut, se ridică orașul-monstru. S-a pustiit satul. Nu se mai aude nici sunetul clopotului, nici zgomotul roților de moară. Împreună cu ultimile lovituri ale serii a murit cîmpia. Și totul s-a schimbat împrejur. Acolo unde, nu demult, se adăposteau căsuțe curate, înfloreau livezile și copacii, acum s-au aliniat în dungi negre noile fabrici, unde sub bolți ce vibrează de mișcarea mașinilor, departe de soare, necunoscînd odihna nici ziua, nici noaptea, lucrează mii de sclavi nenorociți. Orașul a ucis și a înghițit satul".

Victor Hugo, în romanul istoric *Quatre vingt-treize*, axat pe anul revoluționar 1793, descrie într-un chip plastic, pregnant, figurile conducătorilor revoluției (Robespierre, Danton, Marat). Într-un chip mirific sînt descrise și luptele politice și conflictele respective.

Opera dramatică a lui Romain Rolland se plasează în special în perioada agitată a revoluției franceze. De altfel, chiar titlul ciclului de piese *Teatrul Revoluției* e concludent. Fragmente alese din drama *14 Iulie* produc un efect revelatoriu asupra celor care ascultă. Se poate cita din monologul unui personaj cum e de pildă dl. de Vintimille, exponent al societății feudale în descompunere, care declară că „eroismul e posibil numai cînd credem în ceva" și clasa pe care o reprezenta nu mai credea în nimic. Alte citate evocă tensiunea și puterea de sacrificiu care au însuflețit masele în preajma zilei de 14 Iulie și le-au făcut capabile să distrugă simbolul regimului feudal, sintetizat în monstruoasa citadelă Bastilia. Ele ne fac să trăim măreția momentului atunci cînd — după dărîmarea Bastiliei — masele entuziasmate lansează lozinca: *Să mergem, să eliberăm lumea.*

De asemenea, alte piese din același ciclu — *Danton, Robespierre, Lupii* — ne evocă diferite momente ale revoluției franceze, diferite etape și pot servi cu succes ca o creionare mai puternică a materialului istoric. Recomandăm în special finalul piesei *Robespierre*, cînd fruntașii iacobini intonează fanatici Marseilleza și ca o viziune apocaliptică Internaționala. În felul acesta evocăm în fața elevilor cele două momente de răsturnare revoluționară: 1789 și 1917.

Pentru evenimentul de importanță istorică mondială care a fost Comuna din Paris există mult material beletristic de care se poate folosi profesorul. Putem cita versuri din poezia *Învinșii* a marelui poet Verlaine [8] sau din Victor Hugo, ca, de pildă, *L'année terrible*, *Impușcații*, în care își exprimă indignarea față de represiunile sîngeroase ale versailezilor și totodată admirația față de abnegația și spiritul de sacrificiu al comunarzilor. Eroina revoluționară, Louise Michel, „fecioara roșie", a scris

[7] H. de Balzac, *Verișoara Bette*, ESPLA, p. 263.

[8] P. Verlaine, *Învinșii*, „Viața Românească", nr. 3/1951.

versuri de o rară frumusețe, dar cea mai mare parte — din nefericire — s-au pierdut prin dosarele curților marțiale. Din cîte s-au păstrat, putem cita unele care au fost traduse și la noi.

De pildă, *În jocul bombelor:*

„Porniți sub roșii, largi stindarde,
Batalioane comunarde
În rînduri dese-naintați
Că astăzi orizontul arde
. . . . . .
Luptăm. Iar voi ce veți rămîne,
Luptați c-un cuget nesupus.
Ca mîine-ai noștri s-aibă pîine
Noi moartea o privim de sus" [9].

Mai pot fi pomenite și versuri ale lui J. B. Clement sau Châtelain, dar cel mai cunoscut și accesibil prin versurile traduse de I. Frunzetti rămîne autorul Internaționalei, Eugène Potier. Avem posibilitatea de a recita versuri din poezia *Visul fierarului*, inclusă în studiul *Poeți francezi ai Comunei din Paris* de Theodosia Ioachimescu.

Dar ceea ce a fost Balzac pentru societatea franceză este incontestabil — așa cum am mai arătat — Dickens pentru societatea engleză, deoarece și el a strîns „în jurul unui tablou toată istoria societății". Deși Dickens n-a participat direct la mișcarea chartistă, aceasta a influențat în mod fericit opera sa, îmbogățind-o cu o tematică nouă. De pildă, romanul *Timpuri grele* constituie o dramatică demascare a modului cum era exploatat poporul muncitor de către o oligarhie capitalistă.

Și *Notele din America* și cunoscutul roman *Martin Chuzzlewit* ne dezvăluie societatea americană din acele vremuri și racilele ei. Soarta celor pauperizați, regimul inuman în acele „case de muncă" sînt scoase în evidență în romanul *Olivier Twist.*

Fiecare roman al său pune o nouă problematică, reliefînd — pînă la caricatură — aspecte din viața socială contemporană. Escrocii americani care-l decepționează atît de mult pe tînărul Martin Chuzzlewit reflectă lumea de afaceri din Statele Unite din acea vreme și prezentarea unui citat prezintă un deosebit interes pentru studenți sau elevi. Vom conclude cu un citat din Marx despre Dickens: „a dezvăluit lumii mai multe adevăruri politice și sociale decît toți politicienii, publiciștii și moraliștii de profesie la un loc" [10].

Ajungînd la perioada primului război mondial și la participarea Angliei, ne vom putea fixa asupra lucrării lui Richard Aldington intitulată *Death of a Hero* (Moartea unui erou), unde întîlnim descrise episoade din acest război, scrise într-un spirit realist, progresist [11].

Din literatura rusă clasică pentru istoria modernă universală, ne vom opri de asemenea la unele opere care întregesc textul istoric. Ele se referă la diferite episoade din istoria Rusiei. Marea răscoală a țăranilor iobagi, a popoarelor din regiunea fluviului Volga și a Uralului, sub conducerea lui Emilian Pugaciov, în timpul țarinei Ecaterina II, poate fi zugrăvită la o lecție prin cîteva citate din A. S. Pușkin.

„La cîteva zile după acest remarcabil consiliu, am aflat că, ținîndu-și făgăduiala, Pugaciov se apropia de Orenburg.
De pe zidurile orașului am văzut armata răsculaților, al căror număr părea că s-a înzecit de la ultimul asalt la care fusesem martor. Acum aveam și artilerie, luată din micile fortărețe cucerite" [12].

Mult mai pregnant ne apar însă versurile dedicate răscoalei, intitulate *În greu surghiun siberian.*

În greu surghiun siberian
Răbdați osînda cu mîndrie;
Căci truda voastră nu-i în van,
Gîndirea voastră-i veșnic vie.

Nădejdea, soră cu urgia,
În hruba neagră de blesteme,
În voi trezi-va voioșia
Căci va veni dorita vreme etc. [13]

(În românește de Al. Philippide)

Tratînd despre campania lui Napoleon în Rusia (1812) nu putem face abstracție de cunoscutul roman al lui Lev Tolstoi *Război și pace* din care ni se pare expresiv și concludent totodată pasajul referitor la învățămintele bătăliei din cîmpia de la Borodino. Acest măcel îngrozitor și zadarnic — care aparent însemna

[9] *În jocul bombelor* de Louise Michel („Viața Românească" nr. 3/1951, traducere de Aurel Rău).

[10] K. Marx, Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, ESPLA, 1953, p. 139.

[11] A. Anixt, *Istoria literaturii engleze*, Ed. științifică, București, 1965.

[12] A. S. Pușkin, *Fata căpitanului*, Ed. Cartea rusă, 1955, p. 125.

[13] A. S. Pușkin, *Opere alese*, vol. I, Ed. Cartea rusă, 1954, p. 89.

victoria lui Napoleon — a fost în chip magistral caracterizat de geniul lui Tolstoi [14].

> „Nu o victorie din acelea care se stabilește după numărul bucăților de pînză atîrnată de bețe, așa numitele drapele smulse de la inamic, sau după terenul pe care l-au ocupat sau îl ocupă trupele, ci o victorie morală, o victorie din acelea care-l conving pe inamic de superioritatea morală a adversarului său și de propria lui neputință, a fost victoria rușilor de la Borodino. Armata franceză, asemenea unei fiare înfuriate care a primit în goana ei o rană mortală, își simțea pieirea, dar ea nu se mai putea opri, tot așa cum nu se putea să nu dea înapoi armata rusă, de două ori mai slabă. Printr-o ultimă sforțare armata franceză s-a mai putut tîrî pînă la Moscova, acolo însă fără alte sforțări din partea armatei ruse a trebuit să piară de atîta sînge cît pierduse datorită rănii mortale de la Borodino. Consecința directă a bătăliei de la Borodino e fuga nejustificată de nimic a lui Napoleon din Moscova, înapoierea lui pe vechiul drum, cel al Smolenskului, pieirea a cinci sute de mii de invadatori și pieirea Franței napoleoniene, asupra căreia, întîia oară la Borodino, căzuse brațul unui potrivnic de o forță morală superioară".

Ca lectură facultativă, recomandăm citate din *Călătorie de la Petersburg la Moscova*, de M. N. Radișcev, pentru a reliefa mai puternic realitățile social-politice din Rusia de la sfîrșitul veacului al XVIII-lea. Sugestiv pare tabloul înfățișînd situația țărănimii iobage :

> „Pentru prima oară inima mi se deschide acelor impresii care mai înainte o atingeau numai în treacăt. Tavanul și pereții erau negri de fum... Soba fără coș, iar fumul în fiecare dimineață, vara ca și iarna, umplea coliba... În loc de geam în fereastră era pusă o beșică de bou, care abia lăsa să se strecoare înăuntru o lumină palidă"...
>
> „Masa cioplită cu toporul, curățită cu rindea numai sărbătoarea... Oamenii la un loc cu vițelul... În aerul îmbîcsit ardea o lumînare, ca în ceață... Copilașii, aproape goi..." Și mai departe autorul apostrofează pe nobilă „Fiare lacome, lipitori nesătule, ce le mai lăsăm țăranilor ? Ceea ce nu le putem lua, aerul" [15].

Continuînd cu exemplificări și din domeniul altor literaturi, credem că vom dovedi importanța instructiv-educativă a beletristicii la lecțiile de istorie. Literatura concretizează și sprijină procesul instructiv desfășurat prin lecție, contribuind la reprezentarea mai vie, mai corelată, a evenimentelor istorice. Este ceea ce a sesizat scriitorul francez André Maurois : „Esențială este, cred, ideea fundamentală a lui Balzac și anume : „un tablou al tuturor claselor sociale dintr-un anume moment istoric" *.

---

[14] Lev Tolstoi, *Război și pace*, vol. III, Ed. pentru literatură, 1963, p. 384.

[15] N. Pospelov, P. Sabliovski, A. Zercianinov. *Istoria literaturii ruse*, Ed. de stat, 1949, p. 190.

* Materialul beletristic prezentat în acest articol face parte dintr-o antologie în curs de elaborare.

Forme eficiente de organizare a activităților tehnice-productive ale elevilor

În cadrul cercetării-acțiune ce are ca obiectiv pregătirea pentru muncă a elevilor — începută anul trecut în județul Teleorman de către Institutul de științe pedagogice în colaborare cu Inspectoratul școlar județean — recent a avut loc la Roșiorii de Vede un SCHIMB DE EXPERIENȚĂ în problemele muncii desfășurate în acest județ în vederea pregătirii tehnice-productive a elevilor.

La dezbateri au participat: tovarășul prof. Ion Rizescu, director general adj. în Ministerul Educației și Învățământului, tovarășul prof. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice; reprezentanți ai organelor de partid și de stat din județ — tovarășii: Teodor Roman, secretar al Comitetului de partid al județului Teleorman, Petru Grecu, șeful sectorului de învățământ al Comitetului județean de partid, Gh. Olteanu, șeful secției de propagandă a Comitetului județean de partid, Gh. Manolache, vicepreședinte al Consiliului popular județean, Fernand Chirea, inspector școlar general județean; cercetători care participă la cercetarea-acțiune Educația prin muncă și pentru muncă în școală, *desfășurată în* județul Teleorman, *Costin Ștefănescu, dr. Petre Bărbulescu, Marius Groppoșilă și profesorul-maistru Gh. Cliseru de la Liceul „Dimitrie Cantemir" din București. De asemenea, au mai participat și numeroși invitați din partea organelor și instituțiilor amintite, un mare număr de cadre didactice din toate orașele și comunele din județ, reprezentanți ai unităților economice și comerciale care patronează școli din Roșiorii de Vede.*

Cu acest prilej au fost audiate expunerile „Organizarea activităților tehnice-productive în funcție de obiectivele educaționale" *a prof. dr. G. Văideanu și* „Realizările și perspectivele pregătirii tehnice-productive a elevilor Liceului nr. 1 din Roșiorii de Vede" *a prof. Mihai Dinu, directorul liceului, urmate de dezbateri la care au participat tovarășii: Gh. Olteanu, Gh. Manolache, F. Chirea, inginer-șef Marghita Cazacu de la Întreprinderea „Textila-Teleorman" și Clement Popescu, conducător tehnic la Întreprinderea de industrie locală, întreprinderi care patronează școli din Roșiori.*

În sala mare a Casei de cultură din oraș, ca și în multe săli de clasă ale Liceului nr. 1, au fost expuse obiecte confecționate de elevii din județ în cadrul activităților practice, acestea constituind mărturii elocvente de existența potențelor creatoare de valori în școli.

Participanții la schimbul de experiență au avut prilejul să se convingă direct de eficiența organizării activităților practice ale elevilor din acest oraș, vizitînd atelierele-școală de la Liceul nr. 1 — de auto-moto, mecanică, lăcătușărie, țesut mecanic, țesut covoare, electrotehnică, croitorie, broderie și altele — precum și cabinetele, laboratoarele, muzeul etnografic. De asemenea, participanții au făcut cunoștință îndeaproape cu metodele de lucru ale maiștrilor-instructori care

au obținut rezultate remarcabile în pregătirea tehnică-productivă a elevilor, în cadrul lecțiilor-model care au avut loc în atelierele-școală. După asistarea la aceste lecții, o serie de cadre didactice și-au exprimat satisfacția de a fi cunoscut o metodică avansată de desfășurare a unor ore interesante, de a fi avut prilejul să o compare cu cea proprie, cu propriile rezultate obținute în această direcție.

În cadrul ședinței a fost difuzat participanților volumul „Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului", rezultat al primei etape a cercetărilor efectuate de Institutul de științe pedagogice, în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Teleorman, în anul 1971, cuprinzînd comunicările prezentate la simpozionul cu această temă care a avut loc la Alexandria, în august 1971.

În cele ce urmează, sintetizăm principalele probleme puse în dezbaterea celor prezenți.

În expunerea sa privind

„ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR TEHNICE-PRODUCTIVE ÎN FUNCȚIE DE OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE",

tovarășul prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU a spus:

„În deceniile de după al doilea război mondial cercetătorii, educatorii și administratorii învățămîntului au avut de soluționat un număr mult mai mare de probleme decît cele care s-au pus în mileniile dinaintea epocii noastre. Problemele de soluționat sînt nu numai numeroase și complexe, ci și deosebit de importante prin consecințele lor de ordin social și cultural.

Una dintre aceste întrebări, înscrisă mereu pe agenda actualității, este modernizarea învățămîntului : cum trebuie să fie concepută și organizată școala, ca sistem și ca proces, pentru a deveni eficientă din punct de vedere pedagogic și social ? Cred că răspunsul la această întrebare a fost căutat, simultan sau succesiv, în trei direcții principale. Oricum, al treilea răspuns, care evită unilateralitatea, se impune pe primul plan în ultimul timp. Atenția cercetătorilor și a conducătorilor învățămîntului s-a îndreptat mai întîi sau cu prioritate asupra conținutului învățămîntului, urmărindu-se o apropiere maximă între programele școlare și structura, direcțiile și metodologia științei moderne. Unii specialiști sau manageri ai învățămîntului au considerat că aceasta este adevărata și singura prioritate și că soluția va fi obținută printr-o curajoasă restructurare a conținutului și prin asigurarea caracterului său deschis. Curînd s-a ajuns însă la concluzia că, pe această cale sau pe această singură cale, decalajul nu poate fi sensibil diminuat, iar în limitele structurale și temporale ale învățămîntului nu se poate asimila imensa informație științifică considerată actuală și utilă. Totodată, s-a făcut constatarea, cardinală pentru teoria conținutului învățămîntului, că numărul principiilor cu adevărat fundamentale ale științei contemporane scade pe măsura elucidării marilor probleme și a abordării interdisciplinare a domeniilor. În același timp, dacă educația școlară are datoria să pregătească pentru educație permanentă și dacă asimilarea metodelor și a instrumentelor investigației științifice este cel puțin tot atît de importantă ca asimilarea cunoștințelor, atunci soluția supremă ar putea fi căutată în sfera tehnolo-

giei didactice (a metodelor, organizărilor, relațiilor educaționale, a mijloacelor tehnice moderne etc.). În aceste condiții, s-a agitat ca prioritar un al doilea răspuns : modernizarea învățămîntului să realizeze, în primul rînd, o inovare în sfera metodelor și a mijloacelor învățămîntului. Chiar atunci cînd susținătorii acestei teze au raportat metodele la specificitatea logică și axiologică a conținuturilor, ei nu au răspuns suficient la întrebările : cum se selecționează metodele și în funcție de ce se verifică eficiența lor ? Care este termenul suprem de referință pentru numeroasele inovări care asaltează învățămîntul ?

Al treilea răspuns are calitatea că nu tinde în nici un fel să diminueze însemnătatea celorlalte, constituind nu atît sau nu numai o soluție, ci o metodă și un criteriu pentru acțiunea de modernizare a învățămîntului. Pentru a fi eficientă sub raport pedagogic și social, această acțiune va trebui să se justifice și să se orienteze în funcție de *obiectivele educaționale* stabilite cu metode științifice. Prin intermediul obiectivelor, învățămîntul, cu toate subsistemele sale, comunică și se pune de acord cu exigențele societății și ale culturii în totalitatea sa. Întrucît se alimentează direct atît din exigențele științei și ale economiei, cît și din *idealul social* al societății noastre, obiectivele educaționale vor face ca modernizarea să se valideze în planul umanist-pedagogic prin plenitudinea și valoarea formației tineretului. Fiindcă, o școală care în numele unuia sau a altuia dintre factori (exigențe) ar unilateraliza indivizii, ar constrînge aspirațiile lor sau i-ar îndepărta de bucuriile superioare, nu reprezintă o instituție modernizată, chiar dacă ar întruni cîțiva dintre parametrii modernizării.

Fără îndoială că și activitățile tehnice-productive, propulsate prin ultimele documente ale partidului nostru la un nivel superior, participă și pot participa multilateral la atingerea unor obiective de ordin intelectual, moral, estetic și psihomotor. Obiectivele specifice acestor activități nu pot fi elaborate și validate decît printr-o cercetare interdisciplinară, printr-o colaborare activă între cercetători și educatori, între teoria și practica activităților tehnice-productive.

O colaborare de acest tip s-a și constituit în județul Teleorman, între Institutul de științe pedagogice și Inspectoratul școlar, între cercetători și educatori. Rezultatele obținute după primul an de cooperare și „atmosfera de cercetare" în care se desfășoară învățămîntul în acest județ ne îndreptățesc să apreciem că vom produce, în continuare, răspunsuri și soluții valoroase. Ele ne obligă, totodată, să observăm, că astfel de apropieri și întîlniri fructuoase între cercetare și școală nu pot avea loc decît atunci și acolo unde se cultivă respectul pentru specificitatea celor doi factori și unde există un sprijin constant și multilateral al organelor de partid și de stat. Mulțumirile pe care le adresez cu acest prilej Comitetului județean de partid, Consiliului popular, Inspectoratului școlar județean și tuturor școlilor au o semnificație mai profundă : ele anunță faptul că în acest județ, ca și în alte cîteva unde avem rezultate similare, se află în curs de constituire și experimentare un model al apropierii cercetării de producție, în cazul nostru, al cercetării pedagogice de școală".

În continuare, tovarășul prof. dr. G. Văideanu, a prezentat sugestii pentru elaborarea obiectivelor și a problemelor activităților tehnice-productive, pe baza cuceririlor taxonomiei obiectivelor educaționale.

Tovarășul prof. MIHAI DINU,

Directorul Liceului nr. 1 din Roșiorii de Vede, a vorbit despre

REALIZĂRILE ȘI PERSPECTIVELE ÎN PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

din școala sa, arătînd, printre altele :

au fost organizate pînă în prezent 11 forme de activități tehnice-productive și aplicative, printre care : electrotehnică, lăcătușărie, mecanică, mecanică-auto, țesut mecanic, țesut covoare, croitorie, lenjerie, broderie, țesut mecanic, cinefoto etc. Toate atelierele sînt încadrate cu maiștri-instructori cu pregătire corespunzătoare, majoritatea lor fiind familiarizați cu activitatea didactică. În cadrul fiecărui atelier sînt asigurate, în medie, cîte 15—18 locuri de muncă. Considerăm că, pentru această etapă, dotarea atelierelor este corespunzătoare, asigurînd o desfășurare bună a activității cu elevii.

Vorbind de realizările obținute, tovarășul M. Dinu a arătat că la dotarea atelierelor, pe lîngă sprijinul dat de Întreprinderea „Textila-Teleorman", cooperativa „Sporul" (războaie de țesut, materie primă), o contribuție însemnată au adus-o și părinții elevilor, care au sprijinit pînă în prezent școala cu bani și prestații în valoare de aproape 60 000 lei. Merită atenție și contribuția adusă de elevi, care numai în perioada practicii agricole de toamnă au realizat 14 000 lei, din care s-au procurat mijloace fixe pentru atelierul de lăcătușărie. Din bunurile materiale realizate în cadrul atelierelor-școală o bună parte au fost folosite pentru autodotarea liceului. De pildă, la atelierul de electronică s-a realizat instalația electrică pentru laboratorul de fizică, adaptată la pupitrul de comandă, instalația electrică pentru utilajele de la atelierul de lăcătușărie ; la atelierul de croitorie-lenjerie s-au realizat halate pentru personalul administrativ, 175 de obiecte diverse pentru copii, 38 de garnituri de pat, 17 garnituri de sufragerie, 20 draperii pentru ferestre și alte obiecte a căror valoare se cifrează la 20 000 lei manoperă.

Printr-o strînsă colaborare între atelierele-școală și alte obiecte de învățămînt (fizică, chimie etc.), elevii au fost antrenați în acțiuni de recondiționare și confecționare de material didactic. Astfel, numai cu elevii clasei speciale de fizică au fost confecționate 27 aparate originale, care sînt folosite în lucrările de laborator ale liceului.

Profesorii de fizică și chimie — a spus tov. M. Dinu — colaborînd cu maiștrii-instructori de la atelierele de lăcătușărie și electronică și avînd sprijinul unor părinți care lucrează în întreprinderi, ca U.F.R.M.A., industria locală, panificație etc., au realizat dispozitive electronice de măsurare a timpului, amplificatoare de audiofrecvență cu tranzistori și tuburi electronice etc.

În același timp, s-au încheiat contracte cu unități economice și comerciale pentru valorificarea produselor realizate în ateliere. Un astfel de contract a fost încheiat cu O.C.L.-Mixt din orașul nostru, prin care ne angajăm să livrăm pînă la sfîrșitul anului curent produse în valoare globală de cca. 50 000 lei (atelierul de țesut covoare

20 000 lei ; cel de croitorie-lenjerie 15 000 lei ; cel de electronică și lăcătușărie 15 000 lei și cinefoto cca. 5 000 lei). Alt contract s-a încheiat cu Întreprinderea „Textila-Teleorman", prin care liceul nostru se obligă să realizeze în acest an 5 000 mp de pînză de diferite sortimente. Totodată, o cantitate însemnată din pînza realizată în atelierul respectiv a fost și va fi folosită pentru autodotarea liceului.

În încheierea expunerii sale, tov. M. Dinu a prezentat următoarele propuneri : Ministerul Educației și Învățămîntului să dispună elaborarea programelor-cadru pentru activitățile tehnice-productive de bază, programe care să servească drept model pentru desfășurarea și a altor activități, de alt profil, ținîndu-se seama de condițiile concrete ale fiecărei școli ; să se elaboreze variante de proiecte-tip pentru ateliere-școală ; să se stabilească baremuri pe specialități privind dotarea acestora ; să fie editate manuale și îndrumătoare metodice pentru specialitățile de bază ; să se elaboreze instrucțiuni privind activitatea tehnică-productivă în atelierul-școală, în unitățile economice, industriale și agricole, precum și cu privire la activitatea elevilor în perioada vacanței de vară pe șantierele de construcții ; să se extindă și să se intensifice activitatea de perfecționare pe plan central a maiștrilor-instructori din învățămîntul de cultură generală ; aprecierea activității elevilor în cadrul pregătirii tehnice-productive să se facă prin note de la 1 la 10.

Tovarășul dr. PETRE BĂRBULESCU
și-a exprimat părerea :

rezultatele celor mai valoroase investigații în acest domeniu —, atît la noi în țară, cît și în străinătate — au dus la concluzia că în condițiile revoluției tehnice-științifice de azi educația prin muncă a elevilor este necesar să urmărească nu numai pregătirea pentru o profesiune — sarcină primordială — ci să-i înarmeze cu cunoștințe, îndemînări și deprinderi practice, care să-i ajute să se orienteze în mai multe profesiuni. *Școala este chemată să pregătească nu numai specialiști cu o înaltă calificare în profesiune, la nivelul unor exigențe mereu sporite, ci specialiști la nivelul epocii, al producției moderne în ansamblul său.* Cunoașterea în școala de cultură generală a proceselor de producție, a sistemelor de conducere, a tehnologiilor etc. — cultura tehnologică în general — devine componenta de bază a întregului sistem de învățămînt.

Observăm că școala își schimbă azi funcționalitatea în întreaga lume. Dintr-un emițător de informație pe care elevul este obligat s-o recepționeze și s-o reproducă la examene, școala devine și locul de exersare, de aplicare în practică a cunoștințelor însușite.

Este cunoscut faptul că în zilele noastre știința pătrunde adînc în toți porii societății și o dinamizează în evoluția sa. Practic, azi nu este nici o lege din fizică, chimie, biologie, care să nu fie aplicată în practică în diferitele tehnologii industriale sau în agricultură. Multe

ramuri ale științei devin ramuri ale producției. De aceea, stabilirea unei legături nemijlocite între cele învățate la clasă și producție — prin intermediul atelierului-școală sau în mod nemijlocit în fabrică sau pe ogoare — devine o latură esențială a metodologiei procesului de învățămînt. *De altfel, astăzi informațiile nu pot fi promovate în statutul de cunoștințe, decît atunci cînd au fost utilizate pentru rezolvarea unor probleme concrete, deoarece cunoștințele neaplicate în practică sînt despuiate de orice semnificație.*

Pe de altă parte, școala nu poate să realizeze atîtea tipuri de ateliere cîte profesiuni sînt în sistemul economiei noastre naționale. Nu trebuie pierdut din vedere și faptul că sînt unele profesiuni care dispar în 4—5 ani, prin modernizarea procesului de producție. În județul Teleorman, de pildă, sînt în prezent peste 200 de profesiuni, în timp ce tipurile de ateliere-școală nu depășesc cifra de 20. Ținînd seama de aceste realități, în orientarea cercetărilor noastre privind tipologia atelierelor și a conținutului activității acestora am avut în vedere, printre altele, două principii pe care le considerăm fundamentale : a) atelierele-școală să fie în corelație directă cu liniile principale de dezvoltare economică a județului, a economiei pe ansamblu, avînd în vedere că și școala de cultură generală furnizează forță de muncă pentru economia națională ; b) stabilirea în cadrul atelierelor-școală a unor relații de muncă prin care elevii să fie exersați, pregătiți, educați, pe întreaga gamă integrator-socială : *deci, o educație politehnică pe o arie diversă, ca fond general pe care se formează și se cristalizează pregătirea pentru o anumită profesiune.*

Schimbul de experiență de la Liceul nr. 1 din Roșiorii de Vede a prilejuit o confruntare directă, deschisă, între principiile științifice, formulate ca obiective ale cercetării și acțiunea directă, nemijlocită în școală.

Merită atenție faptul că la nivelul județului Teleorman au fost deja realizate în practică modele care pot fi preluate ca experiență înaintată și de către școlile din alte județe.

Luînd cuvîntul în cadrul dezbaterilor, tovarășul FERNAND CHIREA a arătat :

școala dispune de multe surse pentru a face din pregătirea tehnică-productivă, un obiect îndrăgit de elevi.

Dacă activității pe care o desfășoară elevii în atelierele școlare sau în cele uzinale, pe loturile școlare sau pe cele ale întreprinderilor agricole etc. îi vom imprima un conținut productiv, ea va deveni îndrăgită de toți elevii și utilitatea muncii efectuate îi va convinge pe aceștia de necesitatea ei. Caracterul creator va pune stăpînire pe elevi, care au marele avantaj în perioada de formare de a beneficia de preocupări superioare — intelectuale și estetice — cu multiple valențe educative.

Se impune să facem precizarea că în ideea de a se asigura activităților tehnice-productive un caracter științific și productiv, munca

beneficiază de un aspect de cercetare practică și teoretică, fapt ce permite elevilor realizarea primelor contacte cu cercetarea științifică. Or, în acest caz, ca și în celelalte, rolul hotărîtor revine maistrului-instructor sau profesorului de agricultură, care are datoria să dezvăluie elevilor permanent intervenția procedeelor științifice în procesul de producție la care participă ei, fapt ce va avertiza pe elevi și de necesitatea însușirii cunoștințelor științifice în ansamblul procesului instructiv-educativ.

De exemplu, în practica multor profesori de agricultură din școlile județului nostru scopul producției agricole de pe loturile școlare este completat de scopul unei cercetări științifice asupra structurii solului, asupra modificărilor ce survin în structura acestuia (fertilizarea, irigarea lucrărilor de întreținere), în condițiile luptei pentru obținerea unor recolte superioare. În aceste condiții, elevii participă la munca productivă, dar în același timp cunosc și procesele științifice ale muncii pe care o desfășoară în ateliere sau pe ogoare.

În partea finală a schimbului de experiență de la Roșiorii de Vede, tovarășul prof. ION RIZESCU, director general adjunct în Ministerul Educației și Învățămîntului, a făcut o serie de aprecieri și recomandări prețioase, cu caracter de concluzii.

Pentru realizarea obiectivelor educaționale ale pregătirii tehnice-productive a elevilor, obiective cuprinse, de altfel, în documentele de partid, este necesar să ne organizăm munca de așa manieră, încît ele să fie îndeplinite în mod exemplar. Gîndul tuturor acelora care activează în acest domeniu trebuie să se îndrepte mai ales asupra unor probleme ca acestea: cum putem realiza mai bine obiectivele stabilite de conducerea partidului? Care sînt metodele eficiente care pot să ne ducă la atingerea lor? Schimbul de experiență de astăzi a răspuns în bună parte acestor întrebări. Mai sînt însă necesare destule eforturi, pentru a crea condiții asemănătoare celor de la Roșiori și la Turnu Măgurele, Olteni și în alte licee din județ. Ar fi fost util să se facă o analiză a stadiului în care se găsesc liceele în ceea ce privește înființarea atelierelor și să se formuleze clar sarcinile pe care le au toate școlile din județ în această privință.

Condiții importante în realizarea acestor sarcini sînt perseverența, evitarea vorbăriei, inițiativa, desfășurarea unor acțiuni practice. La Liceul nr. 1 se vede în mod pregnant cum școala pregătește avîntul tehnicii socialiste în această localitate. Pupitrul de comandă realizat în laboratorul de fizică al acestui liceu denotă atît un mod de transpunere a teoriei în practică, conlucrarea între teoretician, profesorul de fizică și maistrul-instructor, care pregătește elevul sub raport practic, cît și puterea de dăruire a copiilor, participarea lor afectivă.

Precizînd că pregătirea tehnică-productivă nu trebuie privită ca un scop în sine, separat de celelalte aspecte ale muncii din școală, ci

ca parte integrantă a procesului de instrucție și educație, tovarășul Ion Rizescu sublinia că, prin intermediul ei, elevii trebuie să dobîndească capacitatea de a transpune în practică cunoștințele predate în școală și aceasta nu cu note la limită, ci la un nivel foarte înalt. Obiectivele pregătirii practice trebuie să fie corelate cu cele intelectuale, moral-cetățenești ale personalității tînărului. Pregătirea tehnică-productivă este un component al conceptului de cultură generală. Nu concepem astăzi un om cult fără să aibă un minimum de cunoștințe tehnice și deprinderi practice de muncă.

Realizarea caracterului practic-aplicativ la toate obiectele de învățămînt este una din sarcinile de căpetenie ale cadrelor didactice și trebuie urmărită cu consecvență în practica activității școlare de zi cu zi. Acest sens îl are și trecerea la organizarea liceelor pe principiul cabinetelor. În Liceul nr. 1 din Roșiorii de Vede există două laboratoare care pot fi apreciate ca satisfăcătoare — de fizică și chimie — dar pentru a căror dotare cu adevărat modernă sînt necesare încă eforturi. Laboratorul care permite numai demonstrarea de experiență este depășit. Acesta trebuie să devină principalul instrument de introducere a științei în procesul de învățămînt, să aibă un caracter tehnologic, un caracter de producție. De exemplu, în laboratorul de fizică s-ar putea confecționa piese și dispozitive care să fie puse la îndemîna elevilor sau să fie donate unor școli care au nevoie de acestea.

În afară de asigurarea laboratoarelor cu surse de apă, curent electric etc., este necesară întocmirea unei documentații de lucru de laborator (program, fișe de lucrări, experiențe, caiete de observații și notări asupra posibilităților elevilor de însușire a cunoștințelor practice).

Pentru desfășurarea în bune condiții a activităților practice se cer cadre bine pregătite — profesori de fizică, chimie, biologie, geografie, matematică — care să știe cum pot fi stabilite legături între cunoștințele teoretice și practice. În acest scop, ei pot face apel la specialiști din producție, care le pot destăinui lucruri foarte interesante. Agronomii îi pot ajuta pe profesorii de biologie, chimiștii îi pot ajuta pe profesorii de chimie, inginerii mecanici pe profesorii de fizică. Totodată, e foarte important ca profesorii să cunoască bine utilajul din dotarea laboratoarelor, pentru care e necesar să aibă un minimum de pregătire tehnologică, să cunoască fluxul tehnologic din întreprinderi. Pentru viitor ne punem chiar problema abilitării profesorilor într-o meserie (strungar, electrotehnician, lăcătuș de mecanică fină etc.). Profesorii care predau fizica, chimia, matematica etc. trebuie să cunoască amănunțit planul de activitate, prestările de producție pe care le realizează maistrul în atelier. La rîndul lui, maistrul trebuie să aibă cunoștințe în domeniul fizicii, chimiei etc., pentru a putea ieși din empirismul existent încă în prezent. Totodată, vor trebui înființate cabinete pentru documentarea teoretică a maiștrilor, folosindu-se experiența cabinetelor tehnice din întreprinderi.

Este necesar — sublinia tovarășul I. Rizescu — să avem o concepție clară asupra a ceea ce urmărim prin activitățile productive

pe care le desfășurăm. Perioada de efort pentru înființarea și dotarea atelierelor este încă în desfășurare. Conducătorii de școli și maiștrii-instructori trebuie să se preocupe în continuare de o nouă organizare și desfășurare a activităților tehnice-productive, de asigurarea eficienței educative a acestor activități, a conținutului lor corespunzător clasei căreia se adresează, particularităților de vîrstă ale elevilor, de metodele de pregătire tehnică-productivă a elevilor.

Prin activitățile practice organizate în grădinițele de copii, se urmărește dezvoltarea percepțiilor tactile și vizuale, a îndemînării copiilor, formarea unor deprinderi elementare de muncă, în scopul pregătirii lor pentru o activitate practică mai complexă în școala generală. În vederea atingerii acestor obiective se pot organiza, în principal, jocuri de creație, activități de autoservire, lucrări manuale, cum sînt : montarea și demontarea jocurilor tehnice, modelări în plastilină, lipituri, îndoituri, decupaje, cusături, construcții cu material mărunt, întreținerea plantelor din grădină ș.a.

La clasele I—IV, școlarii își dezvoltă deprinderile de muncă formate în instituțiile preșcolare sau în familie, dobîndesc, în mod treptat, noi cunoștințe și deprinderi în cadrul obiectului „Lucru manual" (1 oră pe săptămînă), prevăzut în planul de învățămînt. Ei sînt familiarizați cu proprietățile principale ale unor materiale (hîrtie, carton, pînză, plastilină, traforaj, lemn, sîrmă, tablă ș.a.), învață să mînuiască uneltele de mînă pentru prelucrarea materialelor, precum și unelte simple necesare pregătirii și întreținerii solului. Activitățile practice la aceste clase constau din : prelucrări și modelări tehnice, asamblări de jocuri mecanice și dispozitive, simple montaje electrice cu voltaj redus, cusături și activități de gospodărie, lucrări la colțul naturii și în grădina școlară. Se recomandă ca acestea să se desfășoare în săli de lucru special amenajate, în ateliere mixte, pe loturi agricole școlare, urmărindu-se consecvent dezvoltarea creației tehnice, a inițiativei și perseverenței în muncă a elevilor.

La clasele V—VIII, sistemul de pregătire practică respectă principiul continuității în formarea deprinderilor și se realizează astfel : la clasele V—VI (2 ore pe săptămînă) — în mediul urban — prin activități simple în ateliere de prelucrare a lemnului și metalului (trasarea, tăierea, netezirea, asamblarea și finisarea) ; în mediul rural — cunoștințe și lucrări practice agricole specifice producției vegetale (recunoașterea culturilor, folosirea uneltelor și mașinilor agricole, efectuarea lucrărilor pe stadii de vegetație etc.) ; la clasele VII—VIII (4 ore pe săptămînă) — în mediul urban, prin tehnologii și lucrări de atelier specifice pentru realizarea unor obiecte și produse de lăcătușărie, construcții și montaje electrice ; în mediul rural — cunoștințe și lucrări practice agricole legate de creșterea animalelor, de valorificarea producției, de economie și de organizarea unităților agricole, asociate cu lucrări de atelier profilate pe tehnologii de prelucrare a lemnului și metalului, de întreținere a mașinilor și instalațiilor agricole, precum și de valorificare a resurselor naturale pentru confecționarea de

produse din papură, răchită etc. Activităţile de atelier sau din agricultură se constituie săptămînal în „zi de practică".

La clasele IX—X ale şcolii generale, sistemul de pregătire tehnică-productivă urmăreşte, pe cît posibil, însuşirea unei profesiuni, prin îmbinarea instrucţiei tehnice cu practica productivă în tehnologii şi lucrări de atelier caracteristice pentru o anumită profesiune. Însuşirea cunoştinţelor tehnice se realizează prin desen tehnic (2 ore pe săptămînă la clasa a IX-a şi 1 oră pe săptămînă la clasa a X-a), prin studiul organelor de maşini cu aplicaţii practice pe automobil şi tractor (2 ore pe săptămînă la clasa a IX-a) şi al electrotehnicii (2 ore la clasa a X-a).

În anii I—IV ai liceului de cultură generală, pe baza nivelului mai ridicat de cunoştinţe teoretice şi practice, sistemul de pregătire tehnică-productivă urmăreşte îmbogăţirea cunoştinţelor tehnice şi de economie concretă, iniţierea elevilor în tehnici şi tehnologii mai avansate, în scopul consolidării deprinderilor de muncă necesare unei meserii sau unei specializări.

Pregătirea tehnică-productivă se desfăşoară în „o zi de atelier" — de 6 ore pe săptămînă — în domenii bine determinate de activităţi productive, specifice unor meserii stabilite pe baza nevoilor de cadre din economia locală şi a opţiunilor elevilor. Pentru fete vor fi extinse lucrările de croitorie şi de tricotaje, lucrări simple de mecanică şi de electrotehnică. În mediul rural, practica va fi orientată şi spre meserii cu profil industrial, fără a se neglija meseriile agricole (mecanizarea, chimizarea agriculturii etc.).

Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului a definitivat şi a dat la tipar baremurile pentru 16 profiluri de ateliere şcolare şi o scrisoare metodică privind îmbunătăţirea predării lucrului manual în clasele I—IV.

În încheierea dezbaterilor, tovarăşul TEODOR ROMAN a apreciat :

Biroul Comitetului judeţean de partid manifestă o grijă deosebită pentru modul cum organizaţiile de partid, consiliile populare, conducerile şcolilor concep şi realizează instruirea tehnică-productivă, pentru modul cum se preocupă de dotarea şi de asigurarea gradului de funcţionalitate a celor 253 ateliere-şcoală, de perfecţionarea continuă — pedagogică şi de specialitate — a profesorilor-maiştri, de educarea elevilor în spiritul dragostei de muncă şi al respectului faţă de producătorii valorilor materiale.

Condiţiile asigurate la Liceul nr. 1 din Roşiori fac dovada utilităţii conlucrării fructuoase dintre întreprindere şi şcoală, pentru a-l pregăti pe elev în condiţiile asemănătoare celor pe care le va întîlni în producţie. Sînt astfel înlăturate neajunsurile ce ar decurge ca urmare a unor activităţi improvizate în ateliere rudimentare, cu mijloace de producţie uzate de mult din punct de vedere moral şi cu care

actualul elev nu se va mai întîlni niciodată în meseria practicată după absolvire. *De aceea, tov. Teodor Roman a subliniat faptul că găseşte necesar să organizăm peste tot, inclusiv în şcolile din mediul rural, ateliere de tip industrial, mai ales că satul, prin crearea asociațiilor intercooperatiste cu profil de industrie,* prin prezența stațiunilor de mașini și tractoare, a serelor cu încălzire termică și a complexelor zootehnice, oferă posibilități în acest sens. Tot astfel, nu trebuie să se neglijeze *loturile de experiență și muncă pentru toate unitățile școlare din orașe,* pentru a da posibilitatea elevilor să cunoască tehnologiile moderne de lucru în agricultură și pentru a da mai mult suport cunoștințelor dobîndite la științele naturale.

Se dovedește interesantă — și acolo unde avem posibilități este bine s-o extindem — *metoda de a folosi, în sprijinul instruirii elevilor în ateliere, muncitori care urmează la cursurile serale,* întrucît are implicații deosebite de ordin educativ, în dublu sens (și asupra muncitorului-elev și asupra elevului-muncitor).

Organizațiile de partid, directorii și profesorii-maiștri, trebuie să aibă în vedere că pregătim cadre pentru o economie așezată pe temeiul celor mai înalte cuceriri ale științei și tehnicii, cu multiple posibilități de automatizare, cum practic stau deja lucrurile la Combinatul de îngrășăminte chimice din Turnu Măgurele, la „Textila-Teleorman" din Roșiorii de Vede, la Întreprinderea de aparataje și accesorii pentru instalații în construcții Alexandria, la Schela de extracție Videle, la viitoarea fabrică de rulmenți și la altele ce se vor construi în actualul cincinal, sau la multe activități din sectoarele agriculturii. Iată de ce *nu trebuie să privim realizarea instruirii tehnice-productive a elevilor numai prin atelierul școlar sau prin lotul experimental, ci să subordonăm acestui scop conținutul lecțiilor, lucrările efectuate în laboratoarele de fizică, chimie, științele naturale, în cercurile pe obiecte, în fermele agricole, vizitele în unitățile economice și activitățile patriotice.*

Avem toate condițiile — a remarcat tov. T. Roman — să așezăm mai temeinic instruirea tehnică-productivă a elevilor din județul nostru pe baze științifice, mai ales că ne bucurăm de sprijinul competent al Institutului de științe pedagogice, prin studiile efectuate, prin concluziile prezentate la acest schimb de experiență.

DINCA SOARE

Cooperativele agricole școlare — formă de educație prin muncă și pentru muncă

Prof. FLORENTINA CRIȘAN,
Prof. NICOLAE DOBRE

Valoroasa inițiativă de a organiza în județul nostru cooperative agricole de producție școlare s-a născut în urma studierii experienței unității de pionieri a Școlii generale din Stoiceni — „N. Bălcescu". Acum doi ani, ca urmare a rezultatelor obținute pe lotul agricol experimental, un grup de pionieri și elevi și-au zis că pot realiza mai mult, dacă vor munci planificat și vor avea un teren mai mare, o conducere proprie, culturi diversificate, care i-ar putea ajuta la cunoașterea și la aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice însușite la obiectele de agricultură și biologie, la cunoașterea și la îndrăgirea profesiunii de agricultor. Astfel a luat ființă microcooperativa agricolă școlară.

Ideea a găsit un teren fertil de afirmare în multe școli generale din județ, care au primit un sprijin substanțial din partea organizațiilor de partid și a cooperativelor agricole de producție. Această formă de activitate socială a copiilor a fost extinsă, numărul cooperativelor agricole de producție ale elevilor a crescut în scurt timp de la una la 76, cu o suprafață totală de 227 ha, organizate după principiul cooperativelor agricole de producție, cu consiliu de conducere ales în adunări generale din rîndul elevilor (președinte, vicepreședinte, inginer economist, contabil, brigadieri, șefi de echipă), avînd plan de producție întocmit în baza unui contract încheiat cu conducerea cooperativei agricole din localitate.

Suprafețele de teren date de către cooperativele agricole de producție au fost împărțite pe ferme și brigăzi, realizîndu-se o diversificare a culturilor (porumb, grîu, pomi fructiferi, viță de vie, căpșuni și legumicultură). Cu acest prilej, s-a dovedit că munca în sectorul agricol oferă pionierilor și școlarilor variate posibilități de afirmare, răspunzînd și în acest fel sarcinilor trasate de Congresul al X-lea al partidului, cît și indicațiilor date școlii în repetate rînduri de secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice.

Cooperativele agricole școlare au primit din partea C.A.P. suprafețe între 2 și 5 ha, ținînd cont de numărul elevilor din școală și de volumul de lucrări necesare efectuării muncilor agricole specifice culturilor stabilite. Micii cooperatori de la Stoiceni-„N. Bălcescu" au primit din partea C.A.P. 4,46 ha suprafață ce a fost repartizată în parcele de 3,52 ha cultură mare și leguminoasă, 0,50 ha cu viță de vie, 0,44 ha cu pomi fructiferi. Toate lucrările — de la încorporarea în sol a semințelor pînă la recoltatul produselor — au fost efectuate de pionieri și școlari. O parte din lucrările mecanizate au fost efectuate de micii tractoriști, inițiați în tainele conducerii tractorului de către tractoriștii secției I.M.A. Rezultatele au fost neașteptate : 3 380 kg grîu la ha, peste 5 000 kg de porumb la ha, 17 000 kg tomate

la ha, 30 000 kg varză albă la ha etc. Produsele au fost livrate statului conform contractului încheiat, realizîndu-se valoric, într-un an, suma de 40 000 lei, din care 25 000 lei au fost depuși pe carnetul C.E.C. al cooperativei școlare.

Alți aproape 12 000 de mici cooperatori au îmbrățișat cu mult interes această inițiativă. În cooperativele agricole școlare de la Galicea, Olanu, Prundeni, Stănești, Fumureni-Lungești, Drăgoiești, Popești-Măciuca, Valea Mare, Mateești, Bujoreni, Frînceşti, Bălceşti, Păușești-Măglași, Zătreni, Făurești ș.a. elevii s-au întrecut în muncă, depunînd mult entuziasm și interes, urmînd exemplul părinților și fraților lor mai mari, fiind îndrumați îndeaproape de profesorul lor de cunoștințe agricole, de ingineri și tehnicieni, efectuînd la timp toate lucrările, de la arat pînă la recoltat. Lucrările mecanizate au fost efectuate cu ajutorul secțiilor I.M.A.; în multe cooperative școlare au fost folosiți și membrii cercurilor „Micii tractoriști" (în județ sînt organizate 60 de cercuri), iar sămînța și îngrășămintele chimice au fost asigurate de către cooperativele agricole de producție din localitățile respective. Pionierii au urmărit îndeaproape dezvoltarea culturilor diversificate, experimentînd normele agrotehnice înaintate.

Faptul că pionierii și școlarii au lucrat pe baza unui plan de producție stabilit în adunarea generală a cooperativei agricole școlare, că au avut o structură organizatorică proprie, după principiul C.A.P. — cu consiliu de conducere ales din rîndul pionierilor și elevilor, cu președinte, vicepreședinte, inginer economist, brigadieri, șefi de echipă, membri — a contribuit la ridicarea răpunderii colective și personale a pionierilor și elevilor. La început n-a fost ușor, mai ales că micii cooperatori, în frunte cu cei mai activi pionieri aleși în consiliul de conducere, și-au propus să nu tolereze nici un act de neparticipare la muncă, de efectuare a unor lucrări de slabă calitate și n-au permis nimănui să-și însușească din avutul obștesc al cooperativei lor.

Mulți credeau că pe timpul verii culturile vor fi năpădite de buruieni, dar harnicii pionieri și elevi — organizați în brigăzi permanente — au primit în grijă parcele cu diferite culturi și au efectuat prin rotație, timp de două săptămîni, lucrările agricole necesare. Mai mult chiar, s-au întrecut ca fiecare brigadă să aibă pe lotul repartizat cultura cea mai frumoasă.

După un an de rodnică activitate s-a constatat că organizarea cooperativei agricole școlare după modelul C.A.P. poate contribui la deprinderea elevilor cu organizarea muncii agricole cooperatiste, la modelarea caracterelor, la obișnuința de a munci și trăi în cooperative pe principii de viață socialistă.

La formarea unei atitudini înaintate față de muncă și de învățătură a contribuit în mare parte această formă de integrare socială a copiilor din județul nostru. Astfel, Cojan Victor — președintele cooperativei agricole școlare Stoiceni — spunea cu mîndrie la adunarea generală a C.A.P.: „Poate cineva crede că muncind am uitat de carte. Nu. Din cei 42 de absolvenți în anul trecut, 35 au intrat la diferite școli și nici noi nu ne lăsăm mai prejos. Anul trecut toți elevii de clasa a VIII-a au învățat să conducă tractorul, iar anul acesta ne ocupăm de acest lucru și am atras și elevii clasei a VII-a. De ce am făcut noi aceste lucruri ? Pentru că vrem să cinstim munca".

Sigur că micii cooperatori au avut de întîmpinat și greutăți; unii membri ai consiliilor de conducere ale C.A.P. au primit inițiativa pionierilor cu scepticism. De aceea, nu întotdeauna cooperativele agricole școlare au primit sprijinul necesar din partea acestora sau a secției I.M.A. Important este, însă, faptul că

micii cooperatori au reușit să demonstreze, prin lucrările efectuate la termenul optim, ca și prin recoltele obținute la unele culturi, care au depășit pe cele ale C.A.P.-urilor din localitățile respective, multă seriozitate și răspundere în muncă, dovedind că nu fac un simplu joc de copii, cum au considerat la început unii.

În activitatea acestor microcooperative am primit un sprijin substanțial din partea biroului Comitetului județean de partid și personal a primului secretar, care a cunoscut îndeaproape munca pionierilor și a dat indicații prețioase cu privire la organizarea și la desfășurarea activității acestora. Ca urmare a propunerilor făcute la Conferința județeană a Organizației pionierilor, am organizat, împreună cu Comitetul județean U.T.C., Inspectoratul școlar și Uniunea județeană a cooperativelor agricole de producție, o consfătuire cu președinții cooperativelor agricole școlare și cu conducătorii cercurilor „Micii tractoriști". Peste 200 de pionieri și de U.T.C.-iști, cadre didactice, specialiști din agricultură au dezbătut, într-o atmosferă entuziastă, problemele activității cooperativelor agricole școlare și au stabilit sarcinile pentru activitatea viitoare.

Cu acest prilej s-a constatat că în multe localități s-au obținut recolte de peste 3 500 kg grîu la ha, 5 000 kg porumb la ha, 6 000 kg struguri la ha, 6 000 kg mere la ha și între 14 000—16 000 kg legume la ha. Produsele au fost livrate statului pe bază de contract, iar microcooperativelor școlare le-au revenit venituri importante : la Stoiceni-„N. Bălcescu" — 25 000 lei, Tg. Gînguleşti — 20 000 lei, Galicea — 19 000 lei, Făurești — 10 000 lei, Olanu — 15 000 lei, Copăcelul — 15 000 lei, Zătreni — 12 000 lei, Frînceşti — 11 000 lei, Drăgoiești — 12 000 lei ș.a. Din veniturile realizate, cooperativele agricole școlare și-au procurat unelte, și-au amenajat atelierele-școală, pe care le-au dotat cu mașini, dispozitive și scule, și-au dotat laboratoarele, iar cei de la Stoiceni vor deschide în primăvara acestui an un șantier și vor construi, cu forțe proprii, 6 săli de clasă, laboratoare și sală de gimnastică.

În cooperativele agricole școlare, la sfîrșitul fiecărei etape de muncă, în adunări generale, s-a analizat activitatea desfășurată de micii cooperatori — așa cum ne-a mărturisit cu prilejul consfătuirii Gheorghe Constantin, președintele de la Roșiile : „Nu am lucrat numai pe terenul cooperativei noastre ; în timpul vacanței am venit și în ajutorul părinților, participînd la toate muncile. Zilele de muncă au fost încheiate cu activități distractive și sportive, pentru că munca întovărășită de cîntec și voie bună aduce mai mult spor".

Nicolae Mișcoci, președintele cooperativei agricole școlare Măciuca, a spus : „Ne-am entuziasmat la ideea că vom avea și noi o cooperativă a noastră. Cu toate că nu am avut îngrășăminte chimice, am obținut o producție frumoasă la porumb — aproape 5 900 kg știuleți. De asemenea, de la fiecare pom din livadă (2 ha) am adunat cîte 37 kg fructe" (este o livadă tînără, în primul an pe rod).

Mocanu Emil de la Mateești, spunea : „Noi vrem ca lucrările mecanizate să le executăm cu membrii cercului nostru de specialitate „Micii tractoriști" și, fiți siguri, ne vom ține de cuvînt". Buşe Constantin de la Pîrîieni-Livezi arăta că în cercul „Micii tractoriști" au 45 de băieți și 5 fete, care au făcut cunoștință cu tehnica tractorului și au trecut la conducere : „Cînd vom învăța bine, vom spori numărul mecanizatorilor de la noi cu încă 50 de tractoriști".

La baza înființării cooperativelor școlare a stat nu numai ideea obținerii unei producții sporite la ha și, prin aceasta, a obținerii unor venituri substanțiale, ci și ideea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor acumulate în orele de

curs la obiectele agricultură și biologie, precum și a delimitării și îmbogățirii unor noțiuni empirice, pe care elevii din mediul rural le cunosc din viața de toate zilele. S-a putut constata că pe terenurile cooperativelor școlare, mult mai mari ca suprafață decît loturile experimentale (școlare), există posibilitatea unei mai bune cunoașteri a condițiilor de dezvoltare, a cerințelor unor plante, avînd în vedere faptul că elevii au avut posibilitatea să le urmărească în condiții normale de cultură. De asemenea, și-au putut da seama de importanța și de eficiența lucrărilor mecanizate. Aceste aspecte nu puteau fi urmărite în cadrul suprafeței restrînse a lotului școlar.

În condițiile activității în cadrul cooperativelor școlare, s-a realizat, de asemenea, în mai mare măsură, posibilitatea de a participa direct la muncă toți elevii școlii, precum și posibilitatea de a urmări felul cum fiecare s-a străduit să-și realizeze sarcinile primite.

Elevii au avut prilejul să experimenteze, în condiții de cultură, rezultatele propriilor lor cercetări obținute în „secția de cercetare" (de exemplu, Școala generală din Stoiceni) sau să organizeze colțuri agricole (Școala generală din Drăgoiești), să însămînțeze culturi experimentale (școlile generale din com. Olanu și Costești). Micii cercetători urmăresc îndeaproape probleme ca: importanța perioadei optime de însămînțat și respectarea cerințelor plantelor la semănat (adîncime, distanță etc.); eficiența culturilor duble; dirijarea formării coroanelor la pomii fructiferi; alegerea soiurilor care pot valorifica cel mai bine condițiile zonei respective (șes, deal etc.); obținerea unor hibrizi dubli la porumb; experimentarea unui sistem nou de aplicare a îngrășămintelor la fasole etc.

Important de reținut este faptul că această formă de organizare a schimbat preferințele unor elevi în alegerea meseriei viitoare. Elevii care înainte nu se gîndeau la o profesiune în agricultură și-au ales astfel de profesiuni. Mulți sînt astăzi elevi ai Liceului agricol din Drăgășani sau ai școlilor de mecanizatori (elevi proveniți din rîndurile „Micilor tractoriști").

Organizarea identică cu a C.A.P.-urilor mari a făcut ca elevii să fie puși în situația de a fi organizatori, conducători și în același timp participanți direct la lucrări, cu aceleași sarcini ca și ceilalți elevi (ca cei de la Școala generală din Bujoreni). În alte unități, unele „funcții" de conducere s-au acordat prin rotație. În felul acesta, inițiativa copiilor a fost mai mult valorificată, găsind singuri soluții de înlăturare a unor neajunsuri, de aplicare în practică a cunoștințelor învățate la clasă.

În ceea ce privește relațiile între cooperativele școlare și C.A.P.-urile mari, putem spune că acestea, în general, au fost bune. Inițiativa copiilor a fost sprijinită de consiliile de conducere ale C.A.P.-urilor, prin acordarea unor suprafețe de teren apropiate de școală — avînd un sol de bună calitate. Sămînța, îngrășămintele, asistența tehnică și lucrările mecanizate au fost efectuate cu sprijinul C.A.P.-urilor, iar elevii, la rîndul lor, au sprijinit campania agricolă în momentele de vîrf și în timpul cînd nu se efectuează lucrări în cadrul cooperativelor școlare, asigurîndu-se în același timp și o continuitate a activității practice în agricultură.

Cu prilejul consfătuirii organizate la Drăgășani privind studiul întreprins în cooperativele școlare, Consiliul județean al Organizației pionierilor și Inspectoratul școlar județean au reținut idei și propuneri valoroase pentru activitatea viitoare, constituind un amplu program de activitate în direcția generalizării acestei valoroase inițiative vîlcene:

— Organizarea cooperativelor şcolare în toate localităţile cooperativizate şi a cercurilor „Micii tractorişti" pe lîngă toate secţiile I.M.A. (Acum această idee este deja realizată, avînd în momentul de faţă în judeţ 112 unităţi, cu o suprafaţă de 310,88 ha şi 37 ferme şcolare în localităţile necooperativizate, cu o suprafaţă de 53,25 ha).

— Suprafaţa de teren dată prin contract cooperativei agricole şcolare de către C.A.P. să fie cît mai aproape de şcoală şi să nu se schimbe de la un an la altul.

— Să se desfăşoare adunări generale în toate C.A.P.-urile şcolare, la care să participe preşedintele şi inginerul cooperativei agricole de producţie din localitate şi la care să se analizeze activitatea desfăşurată, să se aprobe planul anual de producţie.

— Să se încredinţeze micilor cooperatori şi alte sarcini deosebit de importante, cum sînt întreţinerea păşunilor, cultivarea zmeurei, a coacăzului. C.A.P.-urile şcolare au organizat adunări generale, care au fost un prilej de analiză a activităţii desfăşurate, de scoatere în evidenţă a unor lipsuri manifestate şi a unor propuneri pentru înlăturarea lor. La Şcoala generală Drăganu din comuna Valea Mare, pionierii şi şcolarii s-au angajat să obţină o producţie de peste 4 000 kg porumb boabe la ha, să amenajeze şi să dea în folosinţă 4 ha izlaz şi au chemat la întrecere C.A.P.-ul mare în vederea realizării şi depăşirii planului de producţie. La Şcoala generală Stoiceni s-au angajat să producă materialul săditor pe o suprafaţă de 80 m.p. răsadniţe, să menţină culturile de anul trecut şi să organizeze şi sector zootehnic, urmînd să livreze statului 1 000 kg carne, prin creşterea iepurilor de casă.

— Să se extindă cercurile de apicultură, să se amenajeze mici iazuri pentru creşterea peştilor şi să se asigure accesul copiilor la secţiile industriale ale C.A.P.-urilor (împletituri, sculptură, tîmplărie, rotărie, frizerie, croitorie, artizanat, fierărie ş.a.), care să vină în sprijinul activităţii tehnice-aplicative din atelierele-şcoală.

— Să se acorde mai multă autonomie microcooperativelor agricole şcolare, pentru a da posibilitate pionierilor şi uteciştilor să-şi găsească singuri soluţii privind realizarea unor sarcini şi înlăturarea neajunsurilor.

— Să se stabilească metode interesante, originale, de întrecere între pionieri sau cooperative, metode de stimulare şi normare.

— Să se extindă activitatea microcooperativelor agricole şcolare în zootehnie (sector existent în prezent în şcolile generale Frînceşti, Gînguleşti).

— Acolo unde sînt posibilităţi, să se amenajeze răsadniţe sau mici solarii, care pot aduce importante venituri.

— Să se folosească culturile duble, metodă eficientă de folosire judicioasă a pămîntului şi în acelaşi timp avantajoasă.

Cu prilejul întîlnirii preşedinţilor C.A.P.-urilor şcolare cu tovarăşul secretar al Comitetului judeţean al P.C.R. şi cu preşedintele Uniunii judeţene a cooperativelor agricole de producţie, pionierii s-au angajat să răspundă unanim, cu entuziasm şi pasiune, la îndemnurile primite ca fiecare pionier, fiecare şcolar să devină un adevărat agricultor, ca fiecare comună să pregătească anual cel puţin 10 elevi care să execute singuri lucrările mecanizate (în cadrul cercurilor „Micii tractorişti").

Dirigintele şi informarea politică a elevilor

ALEXANDRU GHITERA

Informarea politică a elevilor reprezintă una din sarcinile fundamentale şi permanente ale profesorului-diriginte, o componentă, în acelaşi timp, a sistemului muncii educative desfăşurate de şcoală în ansamblul ei. Informarea politică este obiectiv necesară pentru formarea conştiinţei politice în primul rînd, dar nu numai a acesteia, întrucît datele şi interpretarea lor asigurată cu prilejul informării constituie, în timp, elementele importante pentru înţelegerea acelor componente ale conştiinţei sociale care au cel mai evident caracter ideologic: conştiinţa politică, conştiinţa juridică, morala, arta, filozofia ş. a.

Un alt aspect ce ni se pare necesar a fi precizat este cel cu privire la locul informării politice în sistemul general de educare a tinerei generaţii, sistem desfăşurat sub conducerea partidului, pe baza ideologiei clasei muncitoare, învăţătura marxist-leninistă. Informarea politică, după opinia noastră, este o componentă a culturii generale şi sarcina de a o realiza revine tuturor instituţiilor şi organizaţiilor, precum şi tuturor membrilor societăţii noastre, indiferent de locul de muncă, de gradul de calificare, de nivelul studiilor. O asemenea idee se desprinde cu claritate din Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la deschiderea Plenarei C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, unde se arată că: „Partidul nostru a pornit de la faptul că desfăşurarea unei permanente activităţi politico-ideologice şi de educaţie socialistă reprezintă o necesitate obiectivă în întreaga perioadă de construire a socialismului şi comunismului, o componentă esenţială a procesului de făurire a noii societăţi" [1].

Pentru a releva rolul cu adevărat foarte important al profesorului-diriginte, în acţiunea de informare politică a elevilor, vom reafirma constatarea îndeobşte cunoscută că dirigintele (inclusiv prin ora de dirigenţie) reprezintă numai unul dintre factorii care desfăşoară activitate de informare şi de educare politică a tineretului şcolar. Locul central îl ocupă procesul de instrucţie, de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor — atît pentru faptul că în sfera cunoştinţelor transmise la clasă intră şi cunoştinţele din domeniul politic, ideologic, că se însuşesc elemente de bază ale marxism-leninismului, cît şi pentru considerentul că în predare cadrele didactice realizează şi forma primară de informare (politică), atunci cînd actualizează exemplele, compară datele sau transmit concluziile desprinse din ultimele analize efectuate de partid. Întregul învăţămînt din ţara noastră clădindu-se pe concepţia materialist-dialectică despre natură şi societate, este firesc ca prin tot ce realizează să contribuie la informarea şi la educarea politică a tinerelor generaţii, la înarmarea acestora cu politica Partidului Comunist Român. Se au în vedere, apoi, acţiunile atît de

[1] Nicolae Ceauşescu: *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătăţirea activităţii ideologice, ridicarea nivelului general al cunoaşterii şi educaţia socialistă a maselor, pentru aşezarea relaţiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii şi echităţii socialiste şi comuniste,* vol. *Plenara C.C. al P.C.R.*, 3—5 noiembrie 1971, Bucureşti, Editura politică, p. 13.

diverse pe care le întreprind în acest scop organizaţiile de bază U.T.C. din şcoli, unităţile şi detaşamentele de pionieri, acţiuni care au avantajul de a fi iniţiate, pregătite şi desfăşurate de elevii înşişi (cu sau fără ajutorul adulţilor), în perimetrul vieţii de organizaţie sau al activităţilor educative extraşcolare şi în afară de clasă. În acelaşi timp, dacă informarea politică realizată în procesul de instrucţie are desigur virtuţi remarcabile ca : fundamentare ştiinţifică, adecvare la diferite discipline sau domenii de activitate, sistematizare şi certitudinea consecvenţei şi a perspectivei, informarea politică realizată de către organizaţiile U.T.C. şi de detaşamentele şi unităţile de pionieri are trăsături distincte, între care cea mai importantă ni se pare realizarea ei dinăuntrul unor organizaţii politice, a unui cadru bine precizat care constituie pentru milioane de copii şi tineri prima şcoală de responsabilitate concretă socială şi mai ales politică.

Referindu-ne la perimetrul strict al şcolii, am mai adăuga atribuţiile ce revin cu adevărat dirigintelui în acţiunea de informare politică a elevilor. Înainte, însă, vom atrage atenţia că numeroşi factori externi instituţiei şcolare realizează fiecare într-un mod specific, pe un plan mai larg sau mai îngust, informarea politică a tineretului şcolar. Este vorba în primul rînd de mijloacele mass-media, apoi de familiile elevilor, de influenţa exercitată de nivelul politic general al oamenilor muncii şi de influenţa ansamblului social-cultural al localităţilor în care trăiesc şi învaţă tinerii.

După opinia noastră, profesorul-diriginte are următoarele atribuţii principale pe linia informării politice : a) să fie el însuşi operativ şi bine informat ; b) să cunoască acţiunile de informare ale celorlalţi factori, pentru a completa, sistematiza şi ierarhiza influenţele exercitate de aceştia asupra elevilor ; c) să realizeze cel puţin o dată pe lună informarea politică a elevilor de la clasa ce i-a fost încredinţată, în cadrul unei ore de dirigenţie ; d) prin tot ceea ce întreprinde în acest domeniu să-şi conjuge forţele cu ceilalţi factori, pentru ca informarea politică a elevilor să constituie o premisă trainică pentru formarea conştiinţei politice a elevilor şi, pe această bază, a atitudinii şi acţiunii politice conforme viziunii partidului nostru.

Ca şi în alte situaţii, informarea politică realizată de diriginte se caracterizează şi prin operativitate, combativitate revoluţionară, varietatea modalităţilor de realizare, adecvare la nivelul de înţelegere al elevilor de diferite vîrste, asigurarea unui rol activ al elevilor, orientarea acestora spre citirea presei şi a literaturii politice accesibile lor etc.

În condiţiile în care informarea politică a tineretului şcolar se realizează de către un număr apreciabil de factori şi într-o gamă adesea variată de modalităţi, este destul de dificil să conturăm specificul acţiunii de informare politică efectuate de către profesorul-diriginte. O apreciere globală, o definiţie, sau stabilirea unei reguli general-valabile nu rezolvă problema, deoarece rolul dirigintelui diferă esenţialmente, după cum are în răspundere, de exemplu, o clasă a V-a sau una din anul III de liceu. În primul caz, dirigintele este, de regulă, şi comandant-instructor de detaşament, situaţie în care cel puţin coordonarea acţiunilor de informare politică între şcoală şi organizaţia pionierilor se realizează mult mai uşor ; în al doilea caz, dirigintelui îi revine un rol mai activ în coordonare, dar are în schimb posibilitatea să se bazeze mai mult pe elevi, atît în desfăşurarea informărilor, cît şi în „concluzionarea" dezbaterilor.

La clasele şcolii generale, şi mai ales la clasele V—VI, activitatea dirigintelui în acest domeniu se apropie cel mai mult de ceea ce în mod curent se înţelege prin informare — în cazul de faţă, politică. El se preocupă ca elevii „să afle" de existenţa unor evenimente cu caracter politic şi pentru aceasta organizează periodic diferite acţiuni pentru „aducerea la cunoştinţă", urmărindu-se în permanenţă dezvoltarea la elevi a deprinderii de a citi cu regularitate presa, a interesului pentru cunoaşterea principalelor coordonate ale politicii partidului nostru.

Dirigintele unei clase de liceu, după ce a constatat că elevii sînt la curent cu desfăşurarea vieţii social-politice interne şi internaţionale, procedează la o selecţionare, la o triere a evenimentelor dintr-o etapă dată, oprindu-se de regulă la unul, cel mult la două. El nu va face „informare", sau nu va pune accent pe această latură, ci pe analiza fenomenului, pe explicitarea lui, pe reliefarea ideilor de bază ce se pot desprinde atît în urma parcurgerii unei hotărîri de partid, cît şi din desfăşurarea unui anumit eveniment.

Fără a generaliza, credem că în acțiunea de informare politică trebuie să se aibă în vedere :

— precizarea locului evenimentului (documentului) respectiv în șirul altora de același gen ;

— remarcarea elementelor specifice, noi și a caracterului acestor elemente ;

— raportarea la poziția principială a partidului nostru, la modul în care evenimentul reflectă politica P.C.R. ;

— reliefarea învățămintelor ce se desprind pentru educarea maselor largi de oameni ai muncii, dar mai ales a tineretului.

Cu prilejul unei mese rotunde organizate de redacția revistei „Educația pionierească" * au fost puse trei grupe de întrebări — după opinia noastră esențiale pentru definirea informării politice și a rolului ei în procesul de educare comunistă a tineretului școlar — cum este și cazul celor referitoare la conținutul informării politice : raportul între evenimentele interne și între cele externe care sînt vehiculate la informarea politică, raportul între problemele strict contemporane și între cele care își au izvorul undeva în trecutul mai mult sau mai puțin îndepărtat, criterii de selecționare a problemelor care să constituie teme pentru informarea politică. Întrucît răspunsul la asemenea întrebări constituie încă pentru mulți diriginți o dificultate reală, vom încerca să notăm în continuare cîteva opinii.

Conținutul informării politice îl constituie politica internă și externă a partidului și statului nostru, așa cum este ea reflectată în documentele adoptate de congresele, conferințele și plenarele Partidului Comunist Român. Exprimîndu-ne lapidar, am spune că ceea ce definea tovarășul Nicolae Ceaușescu ca fiind „marxism-leninismul pentru România" constituie conținutul informării politice și totodată sursa ei de „inspirație".

În ceea ce privește raportul între aspectele de politică internă și între cele de politică externă, se poate aprecia că situația este în ansamblu corespunzătoare, cel puțin în ultimii 4—5 ani, în sensul că informarea politică, așa cum este și firesc, este axată în principal pe ilustrarea politicii interne a partidului și statului nostru. Referindu-ne la aspectele externe care constituie obiect al informării politice organizate de profesorul-diriginte, este necesar să precizăm că și aici locul central, dar nu exclusiv, îl ocupă popularizarea politicii externe a partidului nostru, preocuparea pentru cunoașterea de către elevi a principiilor după care se călăuzește România în relațiile cu țările socialiste frățești și în relațiile cu alte state. Reliefarea rolului constructiv al țării noastre în relațiile cu celelalte state, contribuția activă pe care o aduce țara noastră la instaurarea unui climat de pace și înțelegere între popoare constituie esența informărilor politice cu caracter extern. În același timp, în toate școlile, informările politice pun în discuția tinerilor și alte probleme, cum sînt cele referitoare la activitatea politică și economică din țările socialiste, la activitatea forțelor progresiste din diferite colțuri ale lumii, la agresiunea imperialistă din Indochina etc. De asemenea, sînt frecvente informările politice cu o sferă mai puțin conturată, de genul „cadran extern" sau „săptămîna politică internațională", cu care prilej sînt trecute în revistă principalele evenimente politice dintr-o anumită perioadă de timp sau zonă geografică.

Într-un mod asemănător se pune problema și cu privire la raportul dintre evenimentele strict contemporane și cele desfășurate cu un număr oarecare de ani în urmă. Una dintre trăsăturile informării politice — operativitatea — obligă ca, de regulă, evenimentele despre care se informează să fie de actualitate, să fie evenimente la ordinea zilei. Spunem de regulă, deoarece sînt suficient de numeroase informările politice determinate de aniversarea unor momente sau zile importante din istoria poporului român, a clasei muncitoare și a Partidului Comunist Român. Și trecutul — un anumit trecut — este periodic obiect al informării politice și mai ales atunci cînd în legătură cu evenimentele respective sînt aprecieri noi.

În căutarea unor formule „sigure", numeroase cadre didactice afișează cu o neîntemeiată ostentație lipsa priceperii de a organiza — la timpul potrivit, cu problemele potrivite și în modalități adecvate — informarea politică a elevilor. Astfel, se face frecvent confuzie între operațiunea de parcurgere a titlurilor dintr-unul sau mai multe ziare — ceea ce s-ar numi eventual „revista presei" — operațiune care nu durează mai

* A se vedea revista „Educația pionierească" nr. 1, ianuarie, 1972, p. 10—15.

mult de 10—15 minute şi între dezbaterea unei anumite probleme politice, economice, de actualitate, a unor hotărîri importante de partid şi de stat, timp de o oră şi chiar mai mult dacă e nevoie, ceea ce — indiferent dacă discuţia e condusă de diriginte sau de un activist de partid, de un ziarist ori de către altă persoană competentă — se poate numi informare politică. De altfel, credem că precizarea făcută în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 29 noiembrie—1 decembrie 1967, anume că dirigintele este dator să asigure informarea politică a elevilor în ora de dirigenţie cel puţin o dată pe lună (şi ori de cîte ori este nevoie), include şi ideea că acestei informări îi este dedicată întreaga oră respectivă de dirigenţie, nu numai primul sfert de oră.

Alteori, se întîlnesc situaţii şi mai curioase, care dovedesc, de asemenea, oarecare superficialitate în însăşi abordarea ideii de informare politică. Este vorba de unele imixtiuni şi substituiri. Astfel, în unele şcoli în care se organizează cu regularitate informarea politică a elevilor în orele de dirigenţie — o dată pe lună — s-a înţeles că organizaţia pionierilor sau organizaţia Uniunii Tineretului Comunist nu mai este cazul să se ocupe de această problemă, considerînd-o rezolvată. Precum şi invers. Se consideră că nu mai este cazul să se asigure informarea politică a elevilor în orele de dirigenţie, deoarece această acţiune ar fi fost „preluată" de U.T.C. Iată cum se poate, după unii, ca obligaţiile cadrelor didactice să nu fie stabilite de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, respectiv atribuţiile organizaţiilor U.T.C. şi de pionieri să fie amendate de factori exteriori acestora. Asemenea confuzii, din păcate, se numesc în unele locuri colaborare, dacă nu sînt luate chiar drept ilustrarea unei experienţe pozitive.

Ca şi în alte situaţii, dirigintele este dator să conlucreze îndeaproape cu organizaţiile de copii şi de tineret şi în privinţa informării politice. Aceasta cel puţin pentru următoarele considerente: mai mulţi factori pot asigura o informare mai operativă, mai frecventă şi deci mai substanţială, este posibilă evitarea suprapunerilor si a paralelismelor în tratarea unor evenimente, hotărîri etc.; există posibilitatea de a folosi metode mai variate în pregătirea şi desfăşurarea informării; fiecare factor are posibilitatea să adapteze informarea specificului muncii sale, ţinînd însă seama de necesitatea atingerii unui scop „final" comun: formarea conştiinţei politice şi pe această bază a atitudinii politice la tineretul şcolar; dirigintele îşi poate coordona mai bine eforturile cu cele ale şcolii în ansamblul ei, respectiv cu cele al organizaţiei pionierilor şi ale Uniunii Tineretului Comunist, pentru orientarea şi sprijinirea elevilor în lecturarea presei şi a cărţii social-politice etc.

În acest an şcolar au fost numeroase evenimente interne care au reţinut atenţia diriginţilor *. Referindu-ne, de exemplu, la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, am reţine ca „teme" pentru informarea politică mai multe probleme, între care: rolul activităţii ideologice şi politice de masă în perioada construirii socialismului; organizarea vieţii sociale pe baza principiilor eticii şi echităţii socialiste; creşterea rolului partidului în conducerea vieţii sociale; sporirea rolului şcolii ca factor principal de instruire şi educaţie a tinerei generaţii; politica externă a partidului nostru şi intensificarea participării României la schimbul mondial de valori cultural-artistice.

Fiecare dintre aceste teme poate sta la baza unei informări politice bogate în învăţăminte pentru elevi. Ca modalitate concretă de desfăşurare, am recomanda dezbaterea, deoarece toate se pretează la o abordare de genul „dezbaterilor etice".

Ţinînd seama de bogăţia de idei ce se degajă atît din Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la deschiderea plenarei, cît şi din cuvîntarea rostită în încheierea lucrărilor, respectiv din Hotărîrea adoptată de plenară, credem că dezbaterea cu elevii în cîteva ore de dirigenţie a temelor enunţate mai sus ar fi o soluţie mai indicată. În acest caz, întregul ciclu se poate desfăşura pe baza unei idei dominante, permanente, anume aceea a preocupării partidului şi statului nostru pentru formarea omului nou, la nivelul etapei istorice în care ne găsim şi al sarcinilor măreţe de viitor ale

* Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, Conferinţa cadrelor de conducere şi a reprezentanţilor oamenilor muncii din industrie şi construcţii, Congresul al II-lea al Uniunii naţionale a cooperativelor agricole de producţie, Cea de-a II-a Conferinţă naţională a organizaţiei pionierilor, manifestările consacrate aniversării semicentenarului Uniunii Tineretului Comunist etc., respectiv cîteva evenimente internaţionale foarte importante.

poporului român. Pasajele din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu care se referă la ce înseamnă a fi comunist constituie pentru profesorii-diriginți un îndreptar prețios în scopul formării și dezvoltării la elevi a unor trăsături înaintate de caracter, conform viziunii partidului nostru.

Nu putem încheia aceste cîteva considerații privitoare la informarea politică a elevilor fără a atrage atenția și asupra ideii greșite, ce a prins rădăcini în vecinătatea comodității, după care o asemenea acțiune trebuie organizată neapărat în școală și neapărat numai în sala de clasă în care învață elevii respectivi. Se scapă din vedere că informarea politică se poate realiza — în unele cazuri, chiar cu mai mult succes — și în afara clasei și mai ales în alte modalități decît cea folosită, de regulă, la clasă, cînd acțiunea de informare este monopolizată aproape exclusiv de către diriginte. Astfel, dacă am lua în discuție chiar și numai posibilitățile oferite de vizite, am remarca atît frecvența posibilă a unor acțiuni de informare, cît și varietatea tematică. Vizitele la expoziții (de realizări economice, cercetare științifică, de carte social-politică etc.), la cabinete de științe sociale și de documentare, la muzee (care ilustrează activitatea Partidului Comunist Român, aspecte din trecutul poporului nostru), la case memoriale care ilustrează viața și activitatea unor personalități etc., la diferite întreprinderi (inclusiv la șantiere de construcții, sisteme energetice, complexe de irigații ș.a.m.d.), la diferite instituții (de cercetări, universități, cabinete de partid, redacții și subredacții ale unor ziare și reviste, edituri ș.a.). Similar, dacă nu chiar mai favorabil, se prezintă multiplele prilejuri oferite de întîlniri cu personalități ale vieții politice, culturale, artistice, pentru asigurarea unei informări competente și desfășurate foarte adesea în modalități surprinzător de variate și de atractive.

Ca atare, după părerea noastră, dirigintele are — pe lîngă sarcina de a realiza personal și nemijlocit informarea politică — datoria de a valorifica contribuția celorlalți factori care concură la informarea și la educarea tineretului școlar, de a selecta și esențializa fluxul informațional (cu evidentă încărcătură politică, ideologică), inclusiv prin evitarea paralelismelor și a suprapunerilor, respectiv a sincopelor în acțiunea de informare politică.

Este ora de dirigenție o oră dificilă ?

ELVIRA CREȚU

Iată o întrebare care, nu de puține ori, devine dominantă în activitatea pedagogică. Iar răspunsurile ce se pot obține la o astfel de întrebare se extind pe un registru foarte larg, în funcție de viziunea pe care o are *fiecare diriginte despre dirigenție* — activitate *apodictic* inclusă în planurile de învățămînt ale școlii generale (clasele V—VIII), liceelor de toate tipurile, școlilor profesionale.

O sumară clasificare ar grupa răspunsurile obținute în două categorii — poate nu la fel de mari — fiecare din ele indicînd cele două laturi ale evantaiului de situații *in facto:* a) diriginți care prin pregătirea lor ca educatori și prin experiența pe care o dețin dispun de capacitatea necesară prevenirii și învingerii dificultăților și b) diriginți care văd în această activitate nu numai o corvoadă, dar, uneori, prilej de îngrijorare, de panică și manifestă o veritabilă dorință de a nu li se atribui o astfel de sarcină.

Pe de altă parte, întrebarea ce constituie titlul prezentului articol, este ea însăși generatoarea unei suite de alte întrebări :

1. De unde vin dificultățile ?
2. Ce densitate au aceste dificultăți și la ce se raportează ele ?
3. Pe ce coordonate se proiectează conținutul și metodologia orelor de dirigenție spre a deveni accesibile tu-

turor categoriilor de diriginţi, dar, mai ales, spre a ocupa locul cuvenit şi de maximă eficienţă în acţiunea educaţională, atît de complexă ?

Fără a-mi asuma răspunderea elucidării problemei în limitele unui articol de revistă, voi încerca să schiţez cîteva precizări, care pot fi utile prin adiţionarea lor la celelalte sugestii, pe care presa pedagogică şi publicaţiile de specialitate le-au pus la dispoziţia diriginţilor, în măsură suficientă, spre a-i sprijini şi inspira.

Aşadar, tema fiind îndeobşte cunoscută, mă voi opri asupra cîtorva aspecte care, de fapt, constituie geneza întrebărilor secundare formulate mai sus.

I. — În cîmpul de cercetare al pedagogiei, *problema dirigenţiei* a fost şi continuă să fie abordată cu tot mai multă insistenţă. Ce-i drept, *dirigenţia* (de la latinescul *dirigo* = a îndrepta spre, a potrivi, a ordona viaţa după o normă) este fenomenul pedagogic cu cele mai subtile implicaţii, iar dirijarea lui spre o finalitate pozitivă incumbă *ridicarea rangului de variabile profesionale:* a) *pregătire psihopedagogică realizată pe fondul vocaţiei profesionale;* b) *o bogată şi autentică cultură generală;* c) *stăpînirea specialităţii la nivel de perfecţiune;* d) *spirit receptiv şi deschis spre ţeluri superioare;* e) *atribute de prim rang pe latura relaţională şi reactiv-dinamică* — toate îmbinate într-o puternică personalitate cu aspiraţii permanente către competenţă. Căci, dificultăţile la care ne referim, implicate în pregătirea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie, dificultăţi care există de fapt, cu frecvenţă destul de mare, se explică *totuşi* prin absenţa unei pregătiri corespunzătoare a multora dintre cei care exercită funcţia de diriginte.

Considerînd că activitatea profesorului-diriginte se extinde pe o arie ce depăşeşte cu mult obligaţiile didactice, iar atribuţiile ce-i revin trebuie *îmbinate într-o perfectă logică pedagogică, raportate neîntrerupt la dimensiunile etapei social-istorice şi la idealul educaţiei comuniste*, o sumară şi sporadică informare psihopedagogică, o redusă şi trunchiată cultură generală, o săracă sferă de atribute definitorii ca personalitate pedagogică nu-i vor permite niciodată acestuia să exploreze şi să evalueze de pe poziţii ştiinţifice materialul uman ce îi va fi încredinţat. Este un fapt binecunoscut că fenomenele vieţii sociale şi, în special, fenomenele psihice se lasă foarte greu cunoscute, nu numai datorită complexităţii lor, cît mai ales datorită genezei şi evoluţiei lor. Or, domeniul în care se înscrie activitatea dirigintelui îl constituie cu precădere tocmai aceste fenomene şi, în consecinţă, dirigintelui îi este necesar instrumentarul ştiinţific cu ajutorul căruia să surprindă esenţa acestor fenomene, spre a le dirija în sensuri optimale. Aceasta impune *cu necesitate echiparea tuturor diriginţilor cu o temeinică pregătire, teoretică şi practică, spre a le înlesni formarea unei viziuni limpezi şi precise asupra fenomenului educaţional, privit pe toate versantele lui.* În acest context, aş sublinia aprecierea prof. univ. Şt. Bârsănescu referitoare la necesitatea trecerii la o concepţie mai largă şi mai profundă despre clasa de elevi : „A căuta o concepţie mai largă şi mai profundă asupra unei realităţi sociale sau a unui fenomen fizic înseamnă, în fond, a căuta să le vezi mai bine şi să le pricepi sub raportul naturii, genezei şi finalităţii lor ; şi invers, a nu avea astfel de concepţie şi a rămîne la una mai modestă, mai simplă, înseamnă a rămîne la suprafaţa lucrurilor sau la periferia lor, fapt din care pot decurge numeroase neajunsuri" [1]. De altfel, practica a confirmat cu prisosinţă (practica şcolară) că sursa tuturor neajunsurilor cu infiltraţii persistente şi în multe cazuri nocive este situată în nucleul strategiei pedagogice.

S-ar putea obiecta faptul că am extins zona consideraţiilor peste ceea ce sugerează tema propusă, dar relaţia este mult prea evidentă şi, de fapt, *nu se poate vorbi de ore de dirigenţie dificile, ci de o pregătire deficitară a unora dintre diriginţi.* Şi dacă *se va menţine o concepţie îngustă despre diriginte şi dirigenţie*, dacă pregătirea în această direcţie va ocupa un loc periferic în sistemul formării cadrelor didactice, întrebarea formulată ca titlu îşi va păstra caracterul de dominantă. Căci, un profesor poate fi un foarte bun specialist al disciplinei pe care o predă, poate fi o persoană cu atribute fizice care nutresc un permanent sentiment de simpatie din partea elevilor, poate fi un

[1] Şt. Bârsănescu, *Către o concepţie mai largă şi mai profundă despre clasa de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970.

foarte bun înțelegător și sfătuitor în cazuri și situații particulare, însă dacă este lipsit de prestigiul pe care *numai competența pedagogică i-l poate contura și susține*, efectele educative ale comportamentului său profesional vor fi în divergență cu idealul educativ. Profesorului-diriginte, mai mult decît celorlalți educatori, îi este necesară acea *acuitate perceptivă* a situațiilor și relațiilor implicate în sistemul structurilor individuale și colective, spre a putea ordona ierarhia valorilor necesare „construcției" unei personalități plenar-dezvoltate. Așadar, soluția problemei îmbracă, din capul locului, formula : *Sublata causa, tollitur effectus.* Nici un pedagog — chiar dintre aceia cu multă experiență și cu o temeinică pregătire — nu admite ideea că drumul ce duce spre realizarea scopurilor educative este un drum neted. Însă, într-un fel rezolvă problemele cel ce are o concepție unitară despre această misiune și cu totul altfel le „rezolvă" cel ce merge pe linia improvizației și a hazardului. Și dacă există totuși diriginți care apreciază că ora de dirigenție este mult mai dificilă decît oricare altă oră de curs, aceștia desemnează categoria acelora pentru care „toată problema dirigenției este o problemă".

II. — *Ce densitate au dificultățile pe care le implică desfășurarea orei de dirigenție și la ce se referă ele ?*

Determinarea gradului de dificultate ce, eventual, ar ține de organizarea și desfășurarea orei de dirigenție este condiționată de *relația dintre întreg și parte.* Pot fi *n* factori cauzali sau favorizanți, cum ar fi, bunăoară, *lipsa unei pregătiri corespunzătoare* a dirigintelui, *episodul* în care se află cu activitatea în care este angajat, *tipul de relații* existent între dirigenție și clasa respectivă, sau *tipul* de relații între clasă și ceilalți factori corelativi (organizația de pionieri sau U.T.C., părinți, colectivul de profesori al clasei sau al școlii), *nivelul de dezvoltare morală și intelectuală al clasei* etc. Care diriginte — în special la început de carieră — din dorința de a capta „toate" aspectele activității încredințate nu s-a văzut în fața unei rețele compacte de probleme a căror rezolvare, de cele mai multe ori, necesită strategii simultane : *ierarhizarea acțiunilor în ordinea importanței și raportarea lor la factorul timp, stabilirea punctelor de contact a tuturor factorilor angajați ; determinarea necesarului de informații pentru fiecare componentă a procesului educațional, precum și stabilirea modalității obținerii informațiilor* ș.a. Cine nu cunoaște *momentele tensionale ale începutului de an școlar, sau fluxul de necunoscute pe care ți-l oferă o clasă de elevi la începutul unui ciclu de școlaritate, ori multitudinea de probleme ale claselor terminale, sau evenimentele survenite pe plan general sau local, sau pur și simplu tensiunea în care trebuie să delibereze în vederea stabilirii valorii unei sancțiuni sau recompense.* Or, pentru a filtra în mod adecvat întregul eșafodaj de situații prin prisma concepției proprii despre educația comunistă, pentru a determina momentul optim de decizie, în conformitate cu logica pedagogică și cu cerințele impuse de etapa respectivă, pentru a putea determina dominanta formativă din complexul dat, dirigintele trebuie să dispună de pregătirea, de priceperea și tactul necesar. Deși aceste probleme se află răspîndite pe toată aria acțiunii educaționale, ele se intersectează într-un punct *anume* în spațiul orei de dirigenție, o colorează și-i imprimă factura metodologică.

Se poate, totuși, determina limita de la care încep să apară dificultățile ? Care oră de dirigenție se poate numi dificilă și care este apreciată ca fiind de natură să-l scutească pe diriginte de situații critice ? Dificultatea este totuna cu lipsa de eficiență ? Oare *efortul, preocuparea și grija* de a construi o oră cu conținut adecvat și cu o linie procedurală pe măsura realității date pot fi socotite dificultăți ? Nicidecum ! Acestea reprezintă notele proprii ale profesiunii însăși, privită în totalitatea componentelor ei. Tocmai aceste atribute sînt de natură să asigure deplina valoare funcțională a orelor școlare — în general — și a celor de dirigenție, în special. Și nu e de loc rău dacă, prin aceste modalități, se poate obține chiar „plus valoare". Punctul critic cred că îl reprezintă nivelul de la care dirigintele „nu vede" mai departe, nu poate „pătrunde dincolo" și nu poate anticipa conexiunile cu valoare pedagogică ce duc spre țelurile formative, cu ierarhia lor firească. Ore deficitare sînt acelea caracterizate prin lipsa de participare a elevilor la analiza temei puse în discuție, fie că aceasta vizează latura moral-cetățenească, estetică, sanitară, de informare politică sau chiar de analiza activi-

tăţii. Iată, de pildă, unii diriginţi consumă foarte multe ore de analiza muncii, considerînd că în felul acesta ar contribui la lichidarea cauzelor ce pot influenţa randamentul scăzut în activitatea unor elevi. De cele mai multe ori, aceste ore cuprind o prezentare „contabilicească" a numărului de note sub limită „încasate" de elevi, o scoatere în evidenţă a numărului de absenţe, o „dojeneală" moralizatoare — în cel mai fericit caz — dacă nu o muştruluială cu avertismente ameninţătoare. Catalogul se răsfoieşte în prezenţa elevilor, de la prima pînă la ultima pagină, cu o vizualizare rapidă a rubricilor de note şi absenţe şi cu aceasta s-a încheiat ora. Elevii oftează uşuraţi că ora s-a sfîrşit, iar dirigintele — dacă este cel puţin de bună credinţă, dar îi lipseşte informarea pedagogică sau nu e format ca educator — părăseşte clasa cu gustul amar al insatisfacţiei.

O altă situaţie care, chiar dacă nu este cotată ca nesatisfăcătoare, dar se înscrie pe limita inferioară a eficienţei este aceea în care, mai ales la clasele mari, conţinutul tuturor orelor sau al majorităţii lor reprezintă 95% specificul disciplinei pe care o predă dirigintele respectiv, cu teme „alese" întocmai, şi ce mai rămîne se consumă pentru „problemele organizatorice". În acest caz, elevii simt din plin ponderea obiectului, iar dirigintele, fiind „mai la el acasă", se bucură că cel puţin n-a fost pus în situaţia să trăiască penibilul imposibilităţii de a elucida nişte probleme pe care mintea fertilă a adolescentului le creează. Acestea rămîn în suspensie, se estompează sau devin obsedante, transformîndu-se în cauzele reale ale insuccesului şcolar sau ale scăderilor în conduită.

Situaţii de genul celor arătate mai sus sau asemănătoare se pot enumera încă, ele există, chiar dacă n-au dobîndit caracter de generalitate. Dificultăţi sau aspecte mai puţin realizate pot să apară în desfăşurarea tuturor categoriilor de ore (de analiza activităţii, de informare politică, sanitare). Pot fi însă eliminate, pe măsură ce dirigintele intră în posesia sigură a metodologiei corespunzătoare, pe măsură ce dobîndeşte experienţă, dar mai ales dacă ştie să îmbine dorinţa de a realiza şi de *a se* realiza cu cerinţele obiective cerute de logica desfăşurării actului educativ. Dat fiind însă specificul acestor ore, care prin natura lor reclamă multă creativitate pedagogică, multă originalitate şi un cadru metodologic mai larg, ele trebuie ferite totuşi de formalism, de banalitate sau de simplistă improvizaţie.

III. Schiţînd coordonatele de bază pe care se proiectează conţinutul şi desfăşurarea orelor de dirigenţie spre o valoare formativă optimă, aş menţiona, printre altele : a) *precizarea clară* a scopurilor urmărite prin raportarea la idealul educativ comunist ; b) vîrsta elevilor şi gradul de dezvoltare intelectuală, morală, estetică etc. ; c) etapa şcolară şi cea istorico-socială în care ne aflăm cu procesul educativ.

Nimeni nu neagă faptul că activitatea dirigintelui este complexă şi de mare răspundere. Atît stabilirea cadrului general în care urmează să includă toate acţiunile clasei respective, cît şi stabilirea sistemului de teme în programul şcolar şi a concepţiei metodologice sînt momente tensionale. Este de mare importanţă ca dirigintele să poată sintetiza toate cerinţele ce se impun faţă de dirijarea corectă a evoluţiei personalităţii fiecărui elev în parte şi a colectivului în ansamblu. De asemenea, este necesară *delimitarea* precisă a problemelor ce se cer a fi „rezolvate" prin ora de dirigenţie de problemele proiectate pe termen lung. Şi tot atît de important este ca dirigintele să ştie *cînd* şi *cum* trebuie să *coreleze* şi să *integreze* în conţinutul unei ore ceea ce survine — de multe ori imprevizibil — cu ceea ce are caracter de permanenţă în scopurile educative, sub autoritatea ştiinţifică-pedagogică.

Din orice unghi ar fi privită organizarea orei de dirigenţie, spre a-i asigura *funcţia formativă* corespunzătoare, una din condiţiile fundamentale o constituie *cunoaşterea exactă* a clasei în ansamblu, a fiecărui elev în parte. De aceea, etapa cea mai importantă în organizarea muncii pe trimestru sau pe anul întreg, ca şi a fiecărei ore în parte, o constituie *investigarea.* Şi cu cît dirigintele va angaja în această acţiune toţi *factorii* (organizaţia de pionieri sau de U.T.C., colectivul de profesori ai clasei, părinţii), cu atît îi va fi mai lesne să dea consistenţă şi destinaţia necesară fiecărei ore.

O contribuţie însemnată, în această privinţă, o poate aduce profesorul de orientare şcolară şi profesională. Este cazul, cred, ca *locul* şi *rolul* profesorului de orientare şcolară şi profesională să

fie reevaluat cu mai multă hotărîre, nu prin măsuri administrative venite pe cale ierarhică, ci printr-o *înțelegere mai profundă și o estimare mai echitabilă din partea directorilor școlari.*

În concluzie, aș sublinia ideea că nu s-a creat încă, și nu se va putea crea niciodată, un tipar standard al orelor de dirigenție. Atît pentru determinarea conținutului, cît și pentru mersul metodic, nu pot exista soluții general-valabile și elementele constitutive ale acțiunii educaționale în ansamblu, ca și cele ce țin de o rezolvare imediată, depind de pregătirea profesorilor-diriginți, de orientarea ideologică și politică, de înțelegerea sensurilor majore ale educației ca funcție socială de prim ordin.

Mediul familial al elevilor, punct de plecare în activitatea educativă la clasă

LEON ȚOPA

1. Sociologia educației a pus în lumină realitatea diferențiată a surselor educaționale prin relevarea corespondențelor și a continuității proceselor educaționale în familie, școală, organizația de tineret și la locul de muncă. Prima observație care poate fi făcută încă înainte de a aduce exemple și de a sugera modalitățile acțiunii educatorului este că mediul familial al elevilor constituie o arie educațională în limite specifice și cu valențe proprii, iar școala, ca instituție socială specializată, se distinge prin funcțiile ei de testare, selecționare și promovare a viitoarelor personalități. Aceste două medii deosebite de viață educațională nu se exclud, ci se completează și se conjugă în mod firesc, astfel că atît educația în familie, cît și educația în școală se modelează ca procese succesive și paralele, deosebite sub mai multe aspecte, însă unitare și convergente în finalitatea lor.

Familia imprimă copilului de vîrstă preșcolară deprinderi și cunoștințe, îi dezvoltă într-o măsură mai mică sau mai mare capacitatea de a fi independent și-l pregătește, la modul prefigurativ, pentru școală. Cadrelor didactice le revine misiunea de a organiza colaborarea școlii cu familia elevului. Eroarea pe care o putem face, sub acest aspect, este de a așeza un zid despărțitor între mediul familial și cel școlar. Prima victorie în munca educativă o considerăm însușirea concepției — și deducerea logică a tuturor consecințelor operaționale care decurg din aceasta — potrivit căreia acțiunea educativă trebuie organizată ca o acțiune continuă, de lungă durată, pentru a asigura formarea permanentă, multilaterală și specializată a personalităților.

Dacă vom reuși să concepem și să modelăm educația familială și educația școlară ca procese îngemănate, continue și convergente, vom modela și realiza o reciprocitate de funcțiuni: mediul familial constituie un punct de plecare obligator în activitatea educativă la clasă, dar și procesul instructiv-educativ contribuie la integrarea tinerilor în viața de familie și poate fi un factor hotărîtor în pregătirea lor pentru viața de familie, ca parte constitutivă a vieții cetățenești.

2. *Ucenicia morală a copilului* e una din principalele căi de plecare de la mediul familial la cel școlar, considerînd această cale un proces educativ neîntrerupt, deși divizibil pe cicluri biopsihice sau pe structuri sociodinamice și culturale. În mediul familial sănătos se desfășoară relații intraumane originare, „comunitare", întemeiate pe dragoste și înțelegere reciprocă. Ele exprimă o tendință caracteristică a familiei în societatea socialistă. Pornind de la libera în-

cheiere a căsătoriei între parteneri egali în drepturi, se nasc germenii statorniciei şi năzuinţei morale. Conţinutul de sentimente şi dialogul etic dintre soţi, apoi dintre părinţi şi copii, se dezvoltă treptat în climatul microgrupului familial în care aspiraţia educaţională devine un principiu de viaţă. Funcţia educativă a familiei se dezvoltă ca o dimensiune socială de bază. Ea se naşte şi creşte prin dialogul permanent dintre părinţi şi copii, conjugînd viitorul cu prezentul.

Cunoaşterea, explicitarea şi dezvoltarea în continuare a uceniciei morale constituie puncte de plecare cardinale în activitatea educativă la clasă. Însăşi clasa poate să se inspire din atmosfera de comuniune a relaţiilor familiale reciproc formative. Se spune că soţii care cresc copii devin înţelepţi. Cît şi cum învaţă învăţătorii, profesorii prin dialogul multilateral cu elevii lor ? Se desfăşoară o cunoaştere între profesori şi elevi, ca proces bivalent sau este formalizată numai cunoaşterea elevului de către profesor ? E un dialog deschis sau bazat pe autoritatea impusă ?

La clasă, vom lărgi aria experienţei sociale a copiilor, o vom organiza succesiv, plecînd de la relaţiile familiale, în tot ce au ele mai bun. Raţionalizarea procesului educativ nu exclude rolul sentimentelor în educaţie şi nu poate eluda cumpăna inteligenţei ; în esenţă, raţionalizarea comunităţii de viaţă în clasă trebuie să promoveze maturizarea tinerilor, extinderea ariei de responsabilitate. Şi aceasta se fructifică în măsura în care respectăm convingerile morale, capacitatea de autocontrol, libertatea şi autonomia preferinţelor.

Ucenicie morală înseamnă educaţia capacităţii de înţelegere a celuilalt, descoperirea celuilalt şi, în cele din urmă, descoperirea propriei existenţe, formarea conştiinţei şi a autonomiei morale. Faţă de familie, şcoala are avantajul de a desfăşura procesele educative cu educatori specialişti, care reuşesc să evite greşelile unor familii : excesul de iubire prin izolare în creşterea copilului egocentric şi limitat la „ai săi". Dar şi şcoala poate greşi în zelul ei de a „raţionaliza", întrucît vede numai obiective, testări, modele, norme şi neglijează realitatea psihosocială a elevului şi a familiei sale.

Copiii care primesc în familie o educaţie prin exces de afectivitate familială şi se formează în spiritul îngust al clanului familial vor trebui să fie ajutaţi să se educe în şi pentru munca în echipă, prin integrare în grupele şi în colectivele şcolare. Şi un asemenea proces de lungă durată nu poate fi realizat pe deplin, dacă nu cunoaştem mediul familial al copilului, excesele de afectivitate sau lipsa căldurii familiale.

Socializarea copilului, expresie prin care înţelegem educaţia pentru participare cu interes şi în mod creator la viaţa social-politică şi social-economică, constituie un alt punct de plecare în educaţia şcolară, pornind de la mediul familial.

Procesul instructiv-educativ include formarea unei judicioase relaţii între familie şi societate, ca latură a relaţiei constitutive dintre societate şi individ. În esenţa ei, relaţia dintre familie şi societate se realizează prin atitudinile morale, prin poziţia politică şi educativă a părinţilor ca cetăţeni. În societatea socialistă multilateral dezvoltată familia devine tot mai frecvent un colectiv de viaţă întemeiat pe convingeri libere şi în acelaşi timp organic legată de o angajare politic-socială, ca expresie a civismului şi conştiinţei rolului fiecărui cetăţean. Aceste mlădiţe ale societăţii noi sînt transmise şi copiilor, ca parte constitutivă a *societăţii educative, deci a unei societăţi în care procesele educaţionale au devenit condiţii şi norme de viaţă, elemente constitutive ale însăşi vieţii sociale.* Din familiile în care lipsesc atitudinile de preţuire a muncii şi a omului ca fiinţă ce poate fi educată vor veni la şcoală copii incapabili de atitudini sau cu atitudini greşite, cu o viaţă afectivă săracă, lipsită de profunzime intelectual-morală. Asemenea copii nu vor putea să desfăşoare o activitate integrativă, susţinută, autoeducativă. Acestor copii le lipseşte modelul relaţiei pozitive dintre familie şi societate. Părinţii sau fraţii lor nu preţuiesc munca şi nu cunosc bucuria faptei împlinite. În casă nu s-au purtat discuţii deschise, cu întreaga angajare spirituală, despre ce e bine şi ce e rău. Munca educativă la clasă va trebui să reconstruiască însuşi caracterul acestor copii şi tineri. Uneori va fi necesară metodologia reeducării.

După concepţia şi experienţa noastră în cercetarea relaţiei şcoală-familie, acţiunea pentru redresarea elevului, dusă concomitent în clasă şi în familie, are

sorți de izbîndă dacă asociem planului pedagogiei școlare sfera mai largă a pedagogiei sociale. Acțiunea intelectuală la clasă — recuperativă și îndrumătoare — va trebui să fie conjugată cu acțiunea cultural-educativă în sînul familiei. În situații dificile, este nevoie de o acțiune socială în echipă complexă, prin colaborarea școlii cu organele puterii locale de stat, cu organele sanitare, cu organizația de tineret, cu organizațiile de masă și obștești. Planul educației intelectuale se lărgește prin acțiuni social-culturale ; uneori e nevoie de spitalizare, alteori de o locuință corespunzătoare sau și de o încadrare sau reîncadrare în muncă etc. Pedagogia școlară are nevoie de acțiune cultural-educativă, iar aceasta o concepem ca realitate material-socială tot atît de mult pe cît este o realitate intelectuală, inclusiv didactică.

Modul în care copilul s-a integrat vieții de familie îl face deschis sau nepregătit integrării școlare. Copilul cu rol de dictator în familie nu se va putea înțelege cu colegii de clasă, pentru că va fi înclinat să-i domine. El nu va primi sarcini în colectiv sau, dacă le va primi, își va continua deprinderile anilor de acasă. De aceea, educația colaborării, a spiritului de echipă, a responsabilității prin primirea de sarcini nu poate să nu plece de la cunoașterea rolului pe care copilul îl are în familie. Familia înscrie clar o constelație de roluri sociale specifice pentru tată, mamă și pentru fiecare copil în parte. Nu același rol îl are în familie primul născut ca cel de-al doilea sau al treilea. Rolul mamei în familie poate influența profund atitudinea și orientarea fetelor în viața socială, în școală, în viitoarea familie pe care o întemeiază. Există o constelație de roluri prin iubire, stimă și colaborare între persoane egale, dar există și constelații dominate de atmosfera supunerii în fața unuia dintre părinți etc.

În procesul educativ la clasă, educatorul care cunoaște rolul copilului acasă și constelația rolurilor în familie va putea acționa într-un mod individualizat cu elevul și se va strădui să găsească mijloacele necesare dezvoltării personalității sale în sînul colectivului de clasă. Modalitățile concrete sînt infinite. Regula principală este atribuirea de roluri potrivit legilor psihologiei sociale (deschiderea căilor de afirmare-exprimare tinerei personalități ; compensația psihologică ; diversificarea în formare etc.).

Capacitatea de exprimare a personalității elevilor poate fi privită la diferite nivele : limbă, performanță școlară, spirit de creație. Între mediul social în care se desfășoară procesul de învățămînt și mediul familial, sub aspectul exprimării, al capacității de expresie integrală, pot exista mari diferențe, adevărate deosebiri de civilizație. Iată copiii unui sat de munte izolat, vorbind un idiom caracteristic, cu elemente fonetice deosebite de caracteristicile fonetice ale limbii literare *. Procesul instructiv-educativ, de obicei, va cere o continuă corectare a vorbirii copiilor, care în fiecare zi revin la limba vorbită acasă. E o muncă de Sisif.

Mediul familial constituie, în asemenea împrejurări, o dificultate care trebuie învinsă, acționînd nu numai cu elevii, dar și cu părinții.

3. Registrul punctelor de plecare „posibile" în trecerea educațională de la mediul familial la procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă este foarte bogat. Problema constă în a găsi prioritățile, urgențele și a eșalona rezolvarea lor într-o logică pedagogică ducătoare la rezultate optime.

Cred că începutul trebuie făcut cu laturile educației intelectual-morale. Am deschis discuția referindu-mă la „ucenicia morală" în familie și în școală, la aspectele integrării de la grupul familial la societate, de la individ la societate, de la unele aspecte ale rolului copilului în familie și în clasă. Evident că sînt și alte momente morale, ca de pildă deprinderile de muncă, formarea sentimentelor și convingerilor superioare, a sentimentului de respect pentru adevăr. Apoi ar veni educația relațiilor interpersonale, începînd cu salutul, prezentarea în fața unei persoane mai mari, convorbirea cu persoane străine sau mai puțin cunoscute și încheind cu celelalte prescripții ale codului politeții și ale purtării civilizate. Laturile intelectuale sînt cuprinse în procesele educației morale, fizice, ca și în cele ale educației estetice și tehnic-productive, iar capacitatea exprimării corecte, inclusiv a mo-

* Sînt încă sub imperiul dilemei pe care am trăit-o în ianuarie 1972, cînd am predat o oră de lecturi la clasa a II-a B a Școlii generale de zece ani din comuna Sanț, județul Bistrița-Năsăud. Nu știam ce să fac. Să las pe copii să povestească în strămoșescul lor grai local poveștile pe care le spuneau cu atîta inspirație și plăcere sau să-i corectez și să le răpesc bucuria povestirii ?

dului civilizat de a se prezenta, e o carte de vizită, un mijloc de control instantaneu pe care nici şcoala şi nici familia nu au voie să-l educe după modele deosebite, contradictorii sau făcînd abstracţie de orice model... Cînd vom reuşi să realizăm „o sistematică" (taxonomie) a obiectivelor educaţionale considerate ca acţiuni sociale ?

Altă grupare de probleme educative la clasă, conexe mediului familial, se referă la regimul zilnic al elevului, la ritmul învăţării, la alternanţele diferitelor activităţi. Cum apare raportul dintre autoritatea părinţilor şi evantaiul sau nivelul cunoştinţelor elevului ?

Orientarea şcolară şi profesională a elevului este condiţionată nu numai de opinia părinţilor despre viitorul profesional al copiilor lor, cît mai ales de posibilităţile reale ale familiei de a promova o educaţie şi o calificare corespunzătoare mobilităţii sociale orizontale şi verticale. Considerăm că rezolvarea orientării profesionale nu constituie numai o problemă de psihologie, ci şi de politică a profesiunilor şi a profilelor de şcoli, cu alte cuvinte, de politică la sensul propriu, contemporan, deoarece opţiunea profesională include aspectul aspiraţiei, al selecţiei şi ascensiunii economice şi deci politice.

Orientarea şcolară şi profesională se rezolvă prin munca educativă la clasă, ţinînd seama şi de complexul de probleme ale familiei din care face parte elevul, de atitudinea familiei faţă de activităţile tehnico-productive ale elevilor.

4. Cunoaşterea mediului familial contemporan nu mai este posibilă fără o metodologie a cercetării pedagogice şi interdisciplinare. Această afirmaţie se referă nu numai la viaţa fiecărei familii în parte, ci şi la cea a colectivităţilor de familii. Noile cartiere urbane, satele în proces de transformare, mediul fluent al aşezărilor rural-urbane imprimă noi aspecte mediului familial. Maturizarea accelerată a tinerelor generaţii, decalajele gradului de instrucţie de la o generaţie la alta, mobilitatea social-profesională, difuziunea culturală etc. produc schimbări importante în viaţa de familie. Ceea ce putea să ştie dascălul de altădată despre condiţiile familiale ale elevilor săi a devenit un lucru imposibil în vremea noastră, dacă mediul familial nu este cunoscut potrivit legităţilor ştiinţifice, folosind tehnici de anchetă socială şi desfăşurînd investigaţii aplicative.

Asemenea cercetări, după părerea noastră, trebuie să fie continue şi să urmărească obiective precise, de natură să înlesnească optimizarea acţiunii educative şcolare la clasă *. Considerăm că munca educativă în clasă nu va putea îmbogăţi şi dezvolta în continuare procesele educaţionale caracteristice mediului familial, fără o cunoaştere aprofundată a specificului local.

Mediul educaţional familial pregăteşte procesul instructiv-educativ şcolar, îl însoţeşte, dar sînt şi cazuri cînd între acest mediu şi cerinţele şcolii nu se produc corespondenţele firesti, ecoul dorit şi nici sprijinul necesar. Gradul de eficienţă al instituţiei şcolare scade atunci cînd şcoala acţionează în mediul social-familial fără rezonanţa cuvenită, fără posibilităţi de aplicaţie, fără iniţiative corespunzătoare din partea familiei. În asemenea situaţii, şcoala poate face eforturi mari, dar rezultatele să nu fie pe măsura acestor eforturi.

Fără îndoială că metodologia de optimizare a eforturilor didactice, considerate în sine şi pentru sine, se află într-o muncă la clasă care cunoaşte în mod cît se poate de exact condiţiile familiale ale elevilor, pleacă de la realitatea lor şi urmăreşte, treaptă de treaptă, obiective în funcţie de nevoile şi de posibilităţile de pregătire şcolară date în fiecare familie, localitate, zonă sau regiune de viaţă socială şi culturală.

Mediul familial e un univers prin complexitatea problemelor de cultură şi educaţie, de la treapta material-condiţională şi pînă la aspiraţia spiritual-morală. Acţiunea şcolară se desfăşoară „în gol", dacă nu prelucrează continuu valorile culturale latente, apropiindu-le exigenţelor şcolare şi de perspectivă cultural-educaţională. Educaţia în şcoală este parte componentă a educaţiei sociale, dar munca la clasă poate fi slăbită în eficienţa ei socială, dacă rămîne izolată şi lipsită de sprijinul „societăţii educative" care să o susţină, pregătindu-i terenul paideutic.

Despre valenţele societăţii educative vom reveni. Ele sînt de natură să ridice la un nivel superior atît educaţia familială, cît şi pe cea şcolară.

---

* Într-o lucrare aflată în flux editorial, colectivul Sectorului de educaţie permanentă al Institutului de ştiinţe pedagogice propune un set de instrumente necesare cercetării mediului familial al copiilor din primele clase de şcoală.

Pentru îmbunătățirea muncii dirigintelui

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU

Sarcinile deosebit de complexe pe care viitorul apropiat le va pune în fața tinerelor generații fac ca în întreaga lume să se intensifice preocupările privind orientarea și conținutul muncii educative cu elevii.

Analiza atentă a diferitelor modalități de rezolvare a acestor probleme scoate în evidență faptul că, alături de formele tradiționale, se remarcă noi încercări, căutări, determinate de cerințele actuale și de perspectivă ale societății și activității umane.

Studierea unui mare număr de ore de dirigenție și a unor planuri de muncă ale dirigintelui în diferite școli din București și din alte localități și a datelor obținute în urma unui sondaj în rîndul a peste 1 200 de elevi (cl. V—XII) și a 200 studenți pe problemele muncii de dirigenție ne conduce la concluzii care privesc necesitatea unei noi opinii asupra muncii educative în acest sector.

Cei mai mulți diriginți sînt profesori cu o mare experiență la catedră. Dar se știe că în legătură cu pregătirea psihopedagogică și metodică, teoretică și practică, în institutele de învățămînt superior din țara noastră a existat și continuă să existe o serioasă rămînere în urmă. Planurile de învățămînt ale institutelor pedagogice de 3 ani și ale secțiilor pedagogice universitare, care pregătesc prin excelență profesori, prevăd pentru pedagogie, psihologie, metodică și practică pedagogică un procent care reflectă subaprecierea acestei pregătiri. Astfel, pe facultăți, această pregătire reprezintă : la matematică 17,6%, la istorie-geografie 14,3%, la filologie română 11,6%, la filologie — limbi străine 10,4%, la fizică-chimie 10,6%, la științe naturale agricole 11,1%. Dacă ne-am referi apoi la faptul că studenți, absolvenți ai universităților, care devin profesori-diriginți, nu au studiat psihologia, istoria pedagogiei, pregătirea lor limitîndu-se din acest punct de vedere la un curs de pedagogie generală, în care munca dirigintelui s-a tratat într-o prelegere de două ore, apare clară concluzia necesității îmbunătățirii pregătirii educatorilor în acest domeniu.

Pe lîngă pregătirea psiho-pedagogică, care, după părerea noastră, ar trebui să aibă o pondere mai mare în învățămîntul universitar, considerăm că trebuie serios reflectat și asupra modului și condițiilor actuale în care își desfășoară activitatea profesorii-diriginți.

Ca și ceilalți profesori, dirigintele în actualul sistem de organizare are normă completă de predare, ceea ce presupune evident și un timp anumit — și de multe ori apreciabil — pentru pregătirea respectivă. Este de la sine înțeles că, în asemenea condiții, față de complexitatea sarcinilor care stau în fața sa, în mod obiectiv dirigintele nu reușește să acorde organizării și desfășurării muncii educative timpul și preocupările necesare.

În numeroase cazuri, așa cum a reieșit din cercetările noastre, munca desfășurată de diriginți nu le dă acestora satisfacție, pentru că nu obțin rezultatele dorite. Aceasta se întîmplă mai ales la clasele mari, unde, datorită dezvoltării elevilor, complexității problemelor pe care le ridică munca în aceste condiții, fără o pregătire specială, fără stăpînirea științei conducerii procesului educativ, dirigintele nu mai poate face față în condiții mulțumitoare. Acest fapt determină numeroși profesori să ocolească sau chiar să refuze munca de dirigenție, iar pe elevi să trăiască adeseori sentimente de înstrăinare față de cel care ar trebui să le fie cel mai apropiat tovarăș și prieten. Afirmații ca acestea sînt semnificative :

„Nu-mi explic — spune o elevă — ce s-a întîmplat. Tovarășul diriginte este același, clasa este aproape aceeași și totuși cu fiecare oră parcă ne îndepărtăm de dînsul ; orele noastre de dirigenție și-au pierdut farmecul, începem să regretăm anii care au trecut. În locul unor discuții aprinse, vesele și interesante simt că ne plictisim, nu mai avem nici o satisfacție, nu mai avem ce să ne spunem".

„În majoritatea orelor de dirigenţie din liceu, de la început pînă la sfîrşit ni se ţinea un discurs despre importanţa anumitor trăsături morale, presărat cu observaţii pentru orice mişcare din bancă. Dar partea negativă era tocmai faptul că nu ni se spunea şi ce putem face pentru a ne forma asemenea trăsături. După asemenea ore de dirigenţie ieşeam obosiţi şi decepţionaţi, pentru faptul că nici de această dată nu am putut afla lucruri care să ne fie de folos", afirma o studentă care reflecta şi părerea altor colegi.

Avînd în vedere această stare de lucruri, considerăm că ar fi util să se treacă în unele şcoli la experimentarea unor modalităţi mai eficiente de organizare a muncii dirigintelui.

În această privinţă, am sugera să se studieze mai atent şi experienţa din alte ţări. Aşa, de pildă, în S.U.A., în scopul degrevării dirigintelui de o serie de atribuţii educative, în unele şcoli se numesc şi „consilieri şcolari" recrutaţi dintre profesorii care predau în cadrul şcolii respective. Pentru ca aceştia să-şi poată realiza în condiţii bune multiplele sarcini educative ce le revin, li se reduc normele de predare la specialităţile respective de la 1/3 la 1/2. În alte şcoli, există „consilieri specialişti", care sînt scutiţi complet de obligaţiile de predare.

Nu opinăm pentru împărţirea responsabilităţii pentru sarcinile educative la nivelul clasei între mai mulţi profesori, întrucît practica dovedeşte cît de utilă şi necesară este prezenţa unui singur educator coordonator. De asemenea, după părerea noastră, nici scutirea completă a consilierului-educator de ore de predare în specialitate nu este stimulatorie nici sub aspectul pregătirii profesorului şi nici sub acela al posibilităţii de cunoaştere şi îndrumare directă în procesul instructiv-educativ al elevilor. Este însă de datoria celor care cunosc şi apreciază importanţa muncii dirigintelui să se pronunţe pentru necesitatea unui statut care să ofere, sub toate aspectele, condiţii optime de lucru celui care este chemat să contribuie în primul rînd la îmbunătăţirea muncii educative la nivelul clasei.

Degrevarea dirigintelui de un număr de ore de predare săptămînal şi afectarea lor pentru munca de dirigenţie ar crea condiţii pentru îmbunătăţirea substanţială a muncii educative în ansamblu. S-ar crea astfel premise pentru intensificarea şi lărgirea preocupărilor diriginţilor privind cunoaşterea elevilor, evoluţia lor, orientarea şcolară şi profesională, individualizarea metodelor de educaţie, îndrumarea multilaterală a formării personalităţii elevilor, dezvoltarea unor puternice colective.

De asemenea, dirigintele ar avea posibilităţi mai mari de cunoaştere directă a activităţii elevilor la diferite obiecte, a raporturilor ce se stabilesc între clasă şi educatori şi ar putea interveni în mod mai operativ şi eficient în desfăşurarea şi în perfecţionarea procesului instructiv-educativ.

În aceste condiţii, dirigintele ar dispune de un timp care ar putea fi folosit şi pentru realizarea unei colaborări mai sistematice cu toţi părinţii elevilor, desfăşurînd o propagandă pedagogică organizată, frontală, pe grupuri şi individuală.

Activitatea diriginţilor cu organizaţiile de pionieri şi U.T.C., în lumina noilor cerinţe, necesită preocupări intense, iniţiativă, competenţă şi timp, pentru ca dirigintele să poată fi mereu prezent în viaţa elevilor săi.

La Plenara Comitetului Central al partidului din 3—5 noiembrie 1971, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, referindu-se la munca educativă ce trebuie desfăşurată în şcoală, sublinia necesitatea ca problemele educaţiei tineretului să ocupe o pondere mai mare în activitatea şi în preocupările Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului. Pentru a înfăptui această sarcină de mare răspundere, trasată de secretarul general al partidului, considerăm că un domeniu care ar trebui cu adevărat renovat este cel al muncii dirigintelui.

În procesul de pregătire a viitorilor profesori este necesar să fie prevăzut un domeniu larg de informare şi formare pentru munca de dirigenţie. Deosebit de util ar fi, după părerea noastră, ca viitoarele programe de învăţămînt şi tratate de pedagogie să cuprindă capitole speciale dedicate muncii dirigintelui. De asemenea, credem că pentru viitorii diriginţi doar cunoştinţele generale despre metodele de cercetare ale pedagogiei şi psihologiei sînt cu totul insuficiente; se resimte necesitatea iniţierii lor în problemele metodologice ale cercetării, a creării posibilităţii de a-şi forma încă din facultate unele deprinderi şi capacităţi de cercetare, pentru ca numai astfel ei vor putea desfăşura o muncă educativă la nivelul cerinţelor actuale.

În afara unei temeinice pregătiri psihopedagogice, dirigintele trebuie înarmat cu o pregătire largă în domeniul filozofiei, eticii, literaturii, pentru a putea opera în mod creator, indiferent de obiectul pe care-l predă, cu exemple din biografii ale oamenilor mari, cu fapte edificatoare pentru elevi, pentru a-i stimula și însufleți spre aspirații superioare.

Învățămîntului postuniversitar, în cazul diriginților care ar primi în cadrul studiilor universitare această pregătire, i-ar reveni sarcina să adîncească, să aducă la zi cu cele mai perfecționate metode și tehnici, pregătirea de bază.

Pentru actualii diriginți, care nu au beneficiat de această pregătire complexă, învățămîntul postuniversitar ar trebui să-și propună obiective de bază ca :

— inițierea teoretică și practică a diriginților în metodologia cercetărilor psihopedagogice ;

— înarmarea lor cu cunoștințe de etică marxistă ;

— inițierea cît mai amplă în problematica procesului educativ și autoeducațional, a îndrumării și conducerii lui ;

— inițierea diriginților în domeniul complex al colaborării școlii cu familia și înarmarea educatorilor respectivi cu tehnici de investigare moderne.

Pregătirea dirigintelui, actual și viitor, trebuie sprijinită, de asemenea, și prin alte mijloace de care să dispună fiecare școală și care ar urma să fie concentrate în cadrul unor *Cabinete metodologice de dirigenție*. Deși există unanimitate în recunoașterea importanței acestui sector al muncii educative, pînă în prezent s-a făcut încă foarte puțin pentru generalizarea experienței acumulate de fiecare școală în acest domeniu.

După părerea noastră, Cabinetul metodologic al dirigintelui ar urma să funcționeze în fiecare școală și să cuprindă un *sector de informare*, înzestrat cu : cărți, reviste cu profil pedagogic, colecția „Oameni de seamă", „jurnale intime" ale unor personalități marcante, culegeri de texte pe probleme educative, cărți, materiale privind colaborarea cu familia, filme, diafilme, presă de tineret din țară și de peste hotare, baterii de teste, scheme de fișe psihopedagogice, un catalog bibliografic la zi etc.

Sectorul experienței înaintate ar cuprinde tot materialul care reflectă munca diriginților din școala respectivă în fiecare an : planuri de muncă, referate, lecții, stenograme ale orelor de dirigenție, jurnale ale diriginților, date privind colaborarea cu familia, note, caracterizări ale elevilor, însemnări personale, materiale care să reflecte investigațiile diriginților în rîndul elevilor, profesorilor, părinților, privind cele mai variate probleme ale educării elevilor.

Aceste materiale, pe lîngă faptul că ar conduce la acumularea unei experiențe a fiecărei școli, în domeniul respectiv, ce ar putea fi popularizată, ar constitui un ajutor pentru tinerii diriginți și un stimulent în vederea desfășurării unei munci cît mai eficiente.

Nu trebuie să existe rezerve față de pregătirea diriginților cu aceste din urmă modalități. Tendința de imitație, de preluare necritică, la cadrele didactice se manifestă în general atunci cînd dispun de o săracă documentare și de o insuficientă orientare.

Cu cît la baza pregătirii diriginților vor sta mijloace mai bogate și mai complexe, cu atît activitatea acestora va avea perspective de a urma o direcție creatoare, interesantă și deci mai eficientă.

Pregătirea în domeniul muncii educative este o problemă de importanță capitală, care nu mai poate fi lăsată la latitudinea fiecărui diriginte sau profesor. Această problemă capătă în condițiile actuale o asemenea însemnătate, încît se cere a fi reglementată pe baza unor acte normative, care să creeze tuturor profesorilor posibilitatea să se instruiască și să se inițieze multilateral în știința și arta conducerii muncii educative, pentru a putea desfășura o muncă educativă plină de conținut.

În fiecare din domeniile principale ale muncii dirigintelui — cum sînt activitatea cu elevii, cu colectivul pedagogic, cu familia, cu organizația de copii și tineret — se conturează pe zi ce trece noi direcții ce se cer studiate cu mijloace moderne de informare și investigare, pe care fiecare educator din zilele noastre trebuie să le stăpînească.

Experiența pozitivă obținută de unii diriginți care, prin vocație și talent, depășesc lipsurile unei pregătiri insuficiente, nu trebuie privită ca etalon al activității desfășurată de masa cadrelor didactice obișnuite, care, mai ales cînd predau anumite obiecte din domeniul științelor exacte, se orientează cu mai mare

greutate în labirintul lumii spirituale a fiecărui elev din colectivul lor. Sarcina de a face din fiecare cadru didactic un bun specialist şi un bun educator ne obligă la reflecţii profunde asupra unor noi modalităţi de pregătire multilaterală a fiecărui profesor, prin cursuri universitare şi suprauniversitare, astfel încît să întruchipeze armonios acest dublu profil.

În acelaşi timp, în lumina noilor cerinţe care se aplică în toate domeniile conducerii în epoca contemporană, considerăm că este momentul ca şi în legătură cu cadrele de conducere de diferite nivele din învăţămînt, începînd cu dirigintele, să se creeze condiţii pentru pregătirea şi perfecţionarea lor superioară faţă de cea din sistemul actual.

Dezvoltarea capacităţii de autocunoaştere la elevi — obiectiv important în activitatea dirigintelui

JULIETA ALEXANDRU
cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice
AUREL PÂRLEA
profesor la Liceul „Ion Neculce"

Dezvoltarea multilaterală a personalităţii umane a constituit de totdeauna cerinţa fundamentală a oricărei pedagogii înaintate. Întemeiată pe o viziune multidimensională a omului, realizarea acestei cerinţe implică sporirea unor înclinaţii preexistente şi formarea unor trăsături noi, sintetizate în structura personalităţii creatoare. Dar, orice act educaţional presupune interdependenţa a doi factori de acţiune: educatorul şi cel educat, în acelaşi timp obiect şi subiect al acţiunii educaţionale. Subiectul nu este numai învăţat de altul, ci învaţă el însuşi, adică, de fapt, se învaţă pe sine însuşi şi sporeşte experienţa educatorului. Aşa cum arată Curtis [1], situaţia educaţională este o situaţie interpersonală, în care nici una din părţi nu poate fi socotită exclusiv activă sau pasivă.

Prezent la toate palierele relaţiei educator-educat, acest sistem de interacţiune devine mai pregnant în adolescenţă.

Pe măsura dezvoltării psihofizice a elevului, creşte şi contribuţia sa la actul educaţional. Departe de a se reduce la simpla „autoprogramare", elevul adolescent tinde spre „autoeducare". Trezirea spiritului critic, fundamental pentru definirea structurii spirituale a adolescentului, îl face pe acesta în acelaşi timp mai refractar la autoritatea adulţilor, mai ales atunci cînd aceasta îmbracă un caracter paternalist, supraprotector, dar, în acelaşi timp, favorizează tendinţa spre autoeducaţie, accentuînd spiritul autocritic şi sporind, adeseori, pînă la nivel tensional traumatizant, exigenţa faţă de sine însuşi.

Educatorul competent va socoti pozitivă tendinţa în sine, netezind asperitatea şi exagerările, socotind-o ca preludiu al independenţei pe care desprinderea de şcoala medie o consfinţeşte. Ei îi va acorda un loc însemnat în propria sa tehnică educaţională şi o va utiliza pentru a intensifica procesul instructiv-educativ.

[1] S. I. Curtis, *Introduction to the phylosophy of education*, University Tutorial Press, Ltd, 1958.

Dar, așa cum educația realizată de profesor necesită o cunoaștere a celui educat, și procesul de autoeducare necesită o astfel de cunoaștere, care, în mod firesc, va fi autocunoaștere. Elevul nu va putea contribui suficient la propia sa desăvîrșire, dacă nu va avea o motivație limpede și nu-și va putea limpezi motivația, dacă nu se va cunoaște pe sine însuși. Înclinația spre autoanaliză, atît de firească la adolescenți, nu este întotdeauna realizată în forme și cu rezultate utile. Un spirit autocritic exagerat, dar și o mult prea bună părere despre sine, întîrzierea în structurile preadolescenței sau pur și simplu lipsa priceperii de a se investiga pe sine însuși, pot încețoșa „oglinda" în care se privește adolescentul și pot limita obiectivitatea diagnosticului. Orice profesor cunoaște din practică dificultățile pe care le întîmpină elevii adolescenți, fie dintr-un mai mult sau mai puțin exagerat complex de inferioritate, fie din conștiința, la fel de exagerată, a unei superiorități intelectuale și morale, care ar justifica scăderea exigenței față de sine, a autocontrolului, în ultimă analiză, alterînd comportamentul. Însă, o cunoaștere de sine temeinică și profundă implică o pricepere care nu este preexistentă, ci necesită un proces de formare și dezvoltare, care revine desigur tuturor profesorilor, dar mai ales dirigintelui. Cu elevi conștienți de posibilitățile și deficiențele lor, care știu să se cerceteze în mod adecvat și să-și contureze un „portret" real, posibilitatea reușitei în acțiunea de dezvoltare multilaterală a personalității crește substanțial. Luciditatea față de sine însuși, în măsura în care se generalizează, se oglindește și în personalitatea colectivă a clasei, menținînd la un nivel înalt ștacheta exigențelor și în general a relațiilor interpersonale.

Cunoașterea de sine implică, însă, la rîndul ei, un sistem de referință. Determinîndu-și particularitățile intelectuale și caracteriale, acordîndu-le un rang din punctul de vedere al valorii morale și sociale, elevii au în vedere un anumit model social, o ierarhie de valori mai mult sau mai puțin constantă. Privindu-se pe sine, ei se raportează necontenit la ceilalți, aceasta reprezentînd de altfel drumul logico-dialectic al construirii imaginii despre sine. Așa cum arăta Karl Marx, omul se privește ca într-o oglindă numai în alt om, ceea ce se află în afara noastră ne oferă metodologia propriei noastre construiri. Astfel se conturează și relația dialectică dintre elev și clasă. Ei aduc aci propria lor experiență socială, dar și un fond comun de valori, care sînt ale întregului popor și, în ultimă analiză, ale omenirii civilizate. Din osmoza ce se produce prin convietuirea de mai mulți ani în același grup social se naște și un punct de vedere, o modalitate de apreciere a valorilor pozitive, proprie clasei respective. În măsura în care acest mod de evaluare este însușit de componenții clasei, funcția educogenă a „opiniei sale publice" poate fi socotită ca eficientă. Educatorul trebuie să-și centreze în mare măsură acțiunea pe închegarea și dezvoltarea unui astfel de sistem activ de valori, în raport cu care elevii să simtă necesitatea de a se defini.

Pornind de la premisele teoretice înfățișate mai sus, ne-am propus să cercetăm structura unei astfel de „table de valori", ca și măsura în care ea este prezentă în autoanaliza subiecților studiați. În acest scop, am propus elevilor din clasa a XII-a C de la Liceul „Ion Neculce" din București să răspundă la următoarele întrebări: Care sînt însușirile care ar trebui să caracterizeze tineretul societății noastre?, Care din aceste trăsături îmi sînt proprii și pe care trebuie să mi le formez sau să le dezvolt în mai mare măsură? Menționăm că elevii aparțin unei clase experimentale și că timp de doi ani le-a fost exersată sistematic priceperea de a se observa pe sine și de a-i observa pe alții, prin aplicarea unor procedee ca: autoportret comparat cu portretul unui coleg, metoda aprecierii obiective, probă de cunoștință și interese etc.

Sistematizarea și calcularea frecvenței factorilor intelectuali, caracteriali și etico-sociali indicați ca factori constitutivi ai modelului propus ca sistem de referință și în același timp considerați ca fiind proprii și subiectului, așa cum apar în răspunsurile elevilor, au constituit următorul tablou de valori: cinstea — 52%; dragostea de muncă — 48%; — comportarea civilizată — 40%; inteligența — 44%; modestia — 24%; corectitudinea — 24%; voința — 20%; sociabilitatea — 20%; cultura — 20%; omenia — 16%; seriozitatea — 16%; dragostea de învățătură — 12%; spiritul tovărășesc — 12%; spiritul de dreptate —

12% ; curajul — 12% ; sensibilitatea pentru frumos — 8% ; moderaţia — 8% ; lupta pentru un ideal — 8% ; bunăvoinţa — 8% ; colegialitatea — 8% ; originalitatea — 8% ; a fi agreabil — 8% ; conştiinţa responsabilităţii — 8% ; perseverenţa — 8% ; respectul faţă de legi — 8% ; vocabularul îngrijit — 8% ; gîndirea matură — 4% ; demnitatea — 4% ; buna dispoziţie — 4% ; aprecierea celor din jur — 4% ; respectul principiilor morale — 4% ; spiritul de inovaţie — 4% ; ambiţia — 4% ; energia — 4% ; optimismul — 4% ; a fi modern — 4%.

Din analiza acestui tablou se desprinde marea amplitudine a spectrului de valori implicate în aprecierile subiecţilor. Factori fundamentali, dar şi particulari de nuanţare ai construcţiei unei personalităţi, cu frecvenţe variate, dar nu mai puţin prezenţi în sistemul de valori sînt consemnaţi de subiecţi. Într-adevăr, cei 36 de factori indicaţi se distribuie în trei categorii :

1. O categorie cu frecvenţe între 52 şi 40%, care cuprinde trăsăturile ce par a fi considerate ca „bazale" pentru structura modelului : cinste, dragoste de muncă, inteligenţă, comportare civilizată. Ele reprezintă temelia pe care se sprijină imaginea subiecţilor despre cei din generaţia lor, dar şi despre ei înşişi, avînd un caracter de generalitate.

2. O categorie cu frecvenţe între 24 şi 12%, care cuprinde trăsături preţuite îndeosebi de tineri : modestie, corectitudine, voinţă, sociabilitate, cultură, omenie, seriozitate, dragoste de învăţătură, spirit tovărăşesc, spirit de dreptate, curaj.

3. O categorie mai numeroasă, între 8 şi 4%, care reprezintă manifestarea variată a unor particularităţi individuale, frecvenţa redusă fiind compensată de numărul mare al indicatorilor : de la sensibilitate pentru frumos, la cerinţa spiritului modern şi de la moderaţie la energie, de la bună dispoziţie la colegialitate şi de la demnitate şi gîndire matură la ambiţie şi spirit de inovaţie. Firește, indicarea anumitor trăsături nu implică lipsa celorlalte, ci numai un rang mai favorizat în imaginea despre sine însuşi. Tot astfel, unii subiecţi nu au indicat anumiţi factori fundamentali, pentru că îi considerau de la sine înţeleşi, nemaijustificînd o menţiune specială. În general, însă, şi oarecum schematic, imaginea despre ceilalţi şi despre sine, construită, în strictă interdependenţă, pare să implice nivelurile schiţate mai sus.

În ceea ce priveşte trăsăturile de caracter pe care subiectii le consideră încă perfectibile la ei înşişi, necesitînd eforturi suplimentare, ele se ierarhizează după cum urmează : dragostea şi munca — 24% ; voinţa — 12% ; cultura — 12% ; dragostea de învăţătură — 12% ; perseverenţa — 8% ; curajul, originalitatea, gîndirea matură, vocabularul îngrijit — 4%.

Aşadar, exigenţa subiecţilor faţă de ei înşişi se exercită mai ales în legătură cu factorii nemijlocit activi (voinţa, perseverenţa, dragostea de muncă, dragostea de învăţătură, curajul). Apar însă şi factori care ilustrează preocuparea pentru aprofundarea şi îmbogăţirea personalităţii (cultura, vocabularul îngrijit, originalitatea, gîndirea matură). Nevoia de autoperfecţionare a adolescentului se obiectivează, aşadar, sub aspectul conţinutului, cît şi al funcţionalităţii, imaginea despre „sinele" ideal este dinamică, activă, dar acest dinamism nu se manifestă în gol, ci tinde spre aprofundare, spre maturizare, spre conturarea unei individualităţi originale, a unei adevărate personalităţi.

Concluziile cercetării autorizează includerea dezvoltării capacităţii de autocunoaştere la elevi în programul educaţional al dirigintelui. Propunerea unor teme de referate, aplicarea unor chestionare orientate spre aprecierea şi autoaprecierea trăsăturilor personalităţii, organizarea unor convorbiri în legătură cu informaţiile astfel obţinute, dezbaterea în colectivul clasei a reuşitelor şi eşecurilor şcolare, în raport cu anumite trăsături ale personalităţii elevilor respectivi, prospectarea structurii relaţiilor interpersonale din cadrul colectivului, evidenţierea elementelor negative în structura relaţională a clasei, pot oferi ore de dirigenţie interesante.

Rezultatele autocunoaşterii elevilor vor fi astfel folosite de educatori în sensul amplificării şi aprofundării sistemului de valori pe care se întemeiază imaginea despre sine a elevilor, al corectării imaginii despre sine atunci cînd ea nu exprimă realitatea, dar şi al dezvoltării acelor note originale din structura intelectuală şi afectivă a unor elevi care pot conferi personalităţii lor viitoare o fizionomie de excepţie.

Coordonate ale timpului liber al adolescentului

Prof. ALEXANDRU DARIE,
Prof. CORALIA DARIE

(1) Avansăm o idee şi anume că în peisajul social adolescenţii formează o categorie aparte : perseverenţi, pătrunzînd cu maturitate surprinzătoare un anume moment social-politic şi dorind să fie acolo unde maturii plămădesc un ideal social luminos (vezi lupta U.T.C.-iştilor în ilegalitate), uneori, contradictorii (faţă de investiţiile multiple), dornici să afişeze o înţelepciune pe care doar experienţa de viaţă o face trainică şi profund personală, capabili să excludă, în numele elanului tineresc, cumpătarea şi echilibrul şi să jongleze dezinvolt cu geniul (să ne amintim de adolescentul Nicolae Labiş), pe care-l implantează profund într-o realitate revoluţionară slujită cu patimă şi pentru care, cu toată fiinţa, „luptă cu inerţia", mobilizîndu-şi incredibil potenţele intelectuale şi fizice, subordonîndu-le unor idei nobile (vezi, adolescenţii care au fost Enescu, Vlaicu, Vuia, Coandă, Andreescu)...

Ideea nu este nouă.

(2) Practic vorbind, perioada de timp liber a unui adolescent este perioada pe care o vede şi o judecă cel mai mare număr de adulţi (vecinii, trecătorii, spectatorii etc. se adaugă părinţilor şi rudelor elevului).

Căutînd să adîncim aria problematică *a timpului liber al adolescenţilor de 13—14—15 ani*, am efectuat o cercetare într-o şcoală. Lotul de studiu, format din elevi a trei clase a VII-a şi a patru clase a VIII-a, a fost de 176 subiecţi (87 elevi şi 89 eleve), din care în clasa a VII-a 41 elevi şi 47 eleve, iar în clasa a VIII-a 46 eleve şi 42 elevi.

(3) În cercetarea noastră am pornit de la premisa că pentru un adolescent „timpul liber" se defineşte drept perioada cuprinsă între următoarele coordonate :

— pe de o parte, efectuarea temelor, pregătirea pentru programul şcolar de a doua zi, ajutorul în gospodărie, iar pe de alta, în jurul orelor 22—22,30 — culcarea.

Este vorba de o etapă de aproximativ 2 ore, 2 ore şi jumătate (precizăm că ne referim la clase cu şcolarizare dimineaţa). Deci, ce se întîmplă, ce fac elevii din lotul nostru în acest interval, în care au un buget de timp „al lor" şi pe care şi-l autoadministrează [1] :

	F	B
— citeşte romane, ziare, reviste	11	6
— vizionează programe tv. sau audiază emisiuni radio	14	9
— vizionează filme la cinematograf	3	6
— vizionează spectacole teatrale	2	1
— participă la jocuri şi întreceri sportive (handbal, fotbal, înot, tenis)	6	12
— se plimbă prin oraş (fără un scop anumit)	3	11
— face vizite cu familia la rude sau prieteni ai familiei	2	1
— practică jocuri de societate cu prieteni, colegi, fraţi	8	9
— poartă discuţii (despre sport, cărţi, filme) cu prietenii şi colegii	10	11
— practică jocuri diverse cu fraţii în mediul familial	8	3
— desfăşoară activităţi în instituţii culturale (case de cultură, cluburi)	2	3
— efectuează lucru de mînă, bricolaje, construcţii, experienţe de chimie, fizică	9	11
— alcătuieşte şi dezleagă cuvinte încrucişate	1	2
— alcătuieşte colecţii diverse, ierbare etc.	2	2

Observăm deci că pe primul loc se situează :

[1] În tabel sînt prezentate răspunsurile la întrebarea „Ce faceţi în primul rînd în timpul liber"? La această întrebare, 8 subiecţi — 6 eleve şi 2 elevi — nu au răspuns.

a) *Activităţile în mediul familial, singur sau împreună cu fraţii* (45 eleve şi 33 elevi).

Este vorba de vizionări tv. sau audiţii radio, lucru de mînă, bricolaje, construcţii diverse, lectura unor romane, ziare sau reviste, jocuri diverse cu fraţii, alcătuiri şi dezlegări de cuvinte încrucişate, alcătuiri de colecţii, ierbare etc.

Urmează apoi :

b) *Activităţi de grup informal* — (29 eleve + 39 elevi). Sînt incluse aici discuţiile cu prietenii, jocurile de societate cu prietenii şi colegii, vizionarea filmelor la cinematograf, vizionarea spectacolelor teatrale, jocurile şi întrecerile sportive.

c) *Plimbările prin oraş (hoinăreală)* — fără un scop precis — (3 eleve + 11 elevi).

d) *Activităţile în instituţiile culturale* — case de cultură, cluburi, biblioteci (2 eleve + 3 elevi).

e) *Activităţile comune cu adulţii.*

În primul rînd vizite la rude şi prieteni ai familiei (2 eleve + 1 elev).

Iată, deci, cum din cauza extremei lor repetabilităţi — şi unilateralităţi — *activităţile comune cu adulţii* ocupă ultimul loc. Cauza a reieşit şi din discuţiile cu părinţii, care ne-au arătat că în timpul vizitelor la rude şi prieteni ai familiei „copiii stau cuminţi la tv.", „se joacă în linişte, iar cînd se face tîrziu, dorm". Din această cauză, elevii preferă să stea singuri acasă sau, evident, acolo unde este cazul, cu fraţii (vezi punctul *a*), să meargă în mijlocul grupului informal (vezi punctul *b*) sau să hoinărească prin oraş (vezi punctul *c*) şi aceasta într-o perioadă (13—15 ani) în care copilul nu are consolidat spiritul de organizare, mai ales a „timpului său liber", în care tentaţia „pierderii vremii" este foarte puternică (cu grave repercusiuni sociale, mai tîrziu), în care hoinăreala pe străzi, prin holurile cinematografelor, cu sau fără bani pentru un bilet de spectacol, poate deveni o posibilitate de a petrece „timpul liber".

Evident că „activităţile..." din poziţiile *a* şi *b*, conţinutul lor, ar putea linişti pe orice părinte sau educator, dar, poate că, totuşi, trebuie să ne întrebăm : Vizionările emisiunilor tv. sau audiţiile radio se fac selectiv sau elevul „consumă" tot programul tv. sau de radio fără discernămîntul necesar ? Ce fel de romane se citesc ? Ce se discută în grupurile informale şi ce fel de filme vizionează copilul nostru de 13—14 sau 15 ani ?

Se discută de foarte multă vreme şi pe bună dreptate faptul că atitudinile părinţilor faţă de activităţile din timpul liber al copilului joacă un rol fundamental în dezvoltarea spirituală multilaterală a adolescentului. Dîndu-i bani de buzunar şi căutînd să-l facem să înţeleagă că „e liber să facă ce vrea" cu timpul său liber, este, dacă nu o antisoluţie, cel puţin o rezolvare needucativă. Poate din această cauză activităţile în instituţiile culturale ocupă poziţia *d* (2 eleve + 3 elevi), elevilor fiindu-le mai uşor, mai ales în lipsa părinţilor de acasă şi în situaţia în care nu mai pot fi supravegheaţi de cadrele didactice, să vizioneze 3 ore de program tv., fără selectarea emisiunilor, să discute în grupul informal ore întregi despre sport sau „să se plimbe fără rost" prin oraş. Şi poate tot din această cauză doar 12 subiecţi vizionează spectacole de teatru sau cinema. Aici, însă, elevii (peste 80%) au argumentat şi faptul că nu sînt suficiente spectacole de teatru pentru copii şi tineret, în Bucureşti, existînd doar un singur teatru specializat (Teatrul „Ion Creangă"), şi acest fapt în situaţia în care celelalte teatre montează, aproape, numai spectacole pentru adulţi. Iar în privinţa filmelor credem că în fiecare sector al capitalei poate funcţiona cîte un cinematograf în care, după un program adecvat (de exemplu, ultimul spectacol să înceapă la ora 18) să fie prezentate numai filme pentru copii şi tineret.

Propunerea noastră este susţinută şi de unele date extrase din cercetare ; astfel, în privinţa *opţiunilor pentru activităţile din timpul liber*, statistica datelor argumentează preocupările adolescenţilor pentru organizarea şi valorificarea lui educativă. Concret, iată ce ar dori elevii din lotul nostru de studii :

	F	B
— vizionarea emisiunilor tv. şi audiţii de radio	2	3
— vizionarea filmelor de cinematograf	6	4
— spectacole de teatru	8	7
— excursii cu şcoala	8	6
— întreceri sportive în cadrul şcolii sau interşcoli	4	7
— spectacole prezentate de elevi	6	6

	F	B
— întîlniri cu scriitori pentru copii și tineret	6	5
— activități artistice la casele de cultură, cluburi, biblioteci	3	5
— concursuri cu premii pe teme diverse, organizate în școli și în instituțiile culturale	6	7
— lucru de mînă, construcții diverse în gospodărie	7	9
— călătorii în grupuri	6	11
— lecturi diverse	5	4
— vizite la muzee, case memoriale	8	8
— program comun cu programul părinților	4	3

Menționăm că tabelul cuprinde situația statistică la întrebarea — „Ce ați dori să faceți în primul rînd în timpul liber ?".

(11 subiecți — 7 eleve și 4 elevi — nu au răspuns la această întrebare).

După cum vedem, gama preferențială este foarte diversă, aceste preferințe pentru timpul liber s-ar putea grupa într-un număr de categorii specifice și anume :

a) *Elevii doresc mișcare* — materializată în excursii cu școala, în grup, întreceri sportive, vizite la muzee și case memoriale, înțelegînd din analiza conținutului că preferă acțiuni în care mișcarea (ca atare) este dublată de o apreciabilă dorință de cunoaștere, de înțelegere a vieții sociale sub aspectul ei viu, concret, în dinamica ei. Această „sete de spațiu" nou, permanent, atît de puternică mai ales în adolescență, trebuie împlinită neapărat sub supravegherea școlii, a mediului familial, a instituțiilor culturale, contracarînd astfel posibilele fenomene grave, precum fuga de acasă, dorința de „aventură" cu abandonarea familiei și a școlii. Cred că trebuie să ne întrebăm : „cîte excursii a făcut copilul în acest an ?", dar mai ales „unde le-a făcut ?" și „cu cine ?".

b) Elevii doresc *activități pentru lărgirea orizontului de cultură generală* — spectacole de teatru, întîlniri cu scriitorii, activități în cluburi, lecturi diverse, filme etc., preferînd acele activități care pot veni în întîmpinarea procesului instructiv-educativ școlar, contribuind la lărgirea orizontului lor de cultură generală.

Rămîne un deziderat îndrumarea elevilor, dar mai ales eforturi în plus din partea cadrelor didactice, a părinților pentru a le favoriza adolescenților (prin cumpărarea periodică de bilete de spectacole prin școli, organizații U.T.C.), accesul la forme superioare, elevate, de petrecere a timpului liber, contracarînd astfel eventualele rezolvări negative în petrecerea timpului liber.

c) Elevii își mai doresc *verificarea pregătirii de cultură generală* — prin concursuri cu premii pe teme diverse, nominalizînd concursuri pe teme de istoria patriei, de geografie, biologie, fizică etc., — organizate în școală, pe grupe de clase.

d) *Alcătuirea unui program care să concorde cu programul de timp liber al părinților* ocupă ultimul loc în aria preferențială a adolescenților ; aceasta pentru că (din discuțiile cu părinții a reieșit) părinții preferă, în general, să vizioneze spectacole la ore tîrzii, preferă să-și viziteze rude și prieteni, sau preferă să meargă la restaurante, iar atunci cînd rămîn acasă, părinții, ocupați cu treburi gospodărești, doresc să-i aibă pe copii lîngă ei (ceea ce nu este rău, cu rezerva că un copil trebuie să se mai și joace). Iată ce spun elevii :

1) „Citesc foarte mult, romane, povestiri, poezie. Aceasta pentru că, de cîte ori este acasă, tata găsește cîte ceva de lucru prin casă sau prin curte, și de fiecare dată mă cheamă să-i ajut. Dacă mă vede cu o carte în mînă, mă lasă în pace. Cînd mă plictisesc mă duc să-i ajut și este foarte bucuros" (D. B. cl. a VII-a).

2) „Cînd tata spune să mergem la vreun spectacol sau în parcul Herăstrău mă duc, cînd vrea să mergem la unchiu, în cartierul Balta Albă, eu spun că mă „ascultă" a doua zi — și rămîn acasă. Fac asta pentru că acolo trebuie să stau la televizor și mă cam plictisesc" (V. M. cl. a VII-a).

Lipsa de orientare a părinților în organizarea și îndrumarea timpului liber al copiilor este prompt sancționată de aceștia prin refuzul de a-i însoți și prin dorința acestora (a copiilor) de a-și construi structuri moderne de recreere. Credem că a sosit timpul să se înceapă, de către pedagogi, psihologi, sociologi, cadre didactice de toate gradele etc., *elaborarea unei pedagogii* a familiei, care să realizeze acea racordare a fenomenului educativ-familial la cerințele instructiv-educative impuse de societatea socialistă multilateral dezvoltată și la dina-

mica evoluţiei psihosomatice a tinerei generaţii.

Pentru că, oricît ar părea de neobişnuit, adolescenţii solicită (parcă) elaborarea unei astfel de lucrări, atunci cînd, enumerînd *cauzele care-i împiedică să-şi realizeze un program de timp liber care să corespundă dorinţelor lor,* răspund aşa :

	F	B
— din cauza fraţilor mai mici	10	5
— părinţii nu mă sfătuiesc	15	14
— nu mi se dau bani	3	7
— puţine spectacole de teatru şi muzicale pentru copii	5	5
— părinţii spun că trebuie să învăţ	8	13
— puţine emisiuni tv. şi radio	6	5
— fraţii mai mari au programul lor şi nu mă ajută	7	6
— din cauza treburilor familiale	7	3
— din cauză că nu se găsesc piese de radio, unelte etc. la preţuri accesibile	—	9
— nu ne-am gîndit pînă acum la acest lucru	2	6

(La această întrebare, 39 subiecţi — 23 eleve şi 16 elevi — nu au dat răspuns).

Evident că o cercetare pe un lot de studiu relativ mic şi desfăşurată numai cu elevii unei singure şcoli (Şcoala nr. 185 din Bucureşti) nu va dezvolta concluzii cu valabilitate generală.

Stăruind, însă, mai mult asupra structurilor înscrise în tabelul de mai sus, credem că o parte din ele pot constitui modalităţi posibile de abordare a unor capitole şi subcapitole dintr-o eventuală pedagogie a familiei.

Astfel, credem că partea referitoare la procesele educaţionale în familia adolescentului trebuie să cuprindă şi capitole sau subcapitole precum :

a) *adolescenţii şi fraţii mai mici* — în care va trebui să se răspundă şi unor astfel de întrebări : „cît de mult să înlocuiască un adolescent părintele în supravegherea (şi educarea) unui frate mai mic ?“ sau „ce riscăm atunci cînd lăsăm un preşcolar în grija unui adolescent ?“

b) *banii „de buzunar“ ai unui adolescent* — problemă foarte discutată, la care fără îndoială s-au dat deja o serie de răspunsuri, însă pe care nu o socotim pe deplin rezolvată. În acest context, se pune şi următoarea întrebare (printre altele) : „adolescentul să aibă permanent bani în buzunar sau să-i dăm bani numai atunci cînd îi solicită ?“

c) *adolescentul şi fraţii mai mari* — cu întrebările : „cum se reflectă la adolescent sistemul de relaţii interindividuale al fraţilor mai mari ?“ (de exemplu, în situaţia existenţei unui adolescent de 15 ani, cel mai mic dintre fraţi, părinţii pot socoti că fraţii mai mari au datoria să-l educe, „să-l crească“ ! !... etc.).

Cîteva concluzii

În discutarea problematicii timpului liber al adolescentului trebuie pornit de la caracteristicile psihosomatice ale adolescentului, *sugerîndu-i, favorizîndu-i, accesul la acele acţiuni care să-i satisfacă lui :*

— dorinţa de cunoaştere ;

— dorinţa de a desfăşura în viitor o activitate productivă ;

— dorinţa de relaţie (cu grupul formal sau cu grupul informal) ;

— dorinţa de mişcare ;

— dorinţa de competiţie ;

— dorinţa de a fi în mediul familial o persoană cu o anume activitate gospodărească ;

— dorinţa de a se forma după modelul adultului ;

— dorinţa de a se integra într-un mediu socio-profesional în care să se simtă util ;

— dorinţa de a vieţui într-un mediu familial, viu, concret, care să pulseze în ritm cu pulsul înnoitor al întregii societăţi.

Cercetarea noastră nu şi-a propus să servească „reţete“ pentru îndrumarea „timpului liber“ al adolescentului, la nivelul mediului familial, al instituţiilor şcolare sau al instituţiilor culturale ; scopul ei a fost acela de a indica posibile coordonate din limitele cărora problematica timpului liber al adolescentului poate primi din partea adulţilor îndrumări eficiente.

«CONSULTAȚII»

EDUCAȚIA — FORȚĂ DE PRODUCȚIE

VALENTIN NICOLAE

1. Educația — înțeleasă ca proces social fundamental și continuu de informare și formare a omului, prin sistemul educațional, constituie un produs al condițiilor și al cerințelor obiective ale dezvoltării sociale ; ea este determinată (în ceea ce privește extinderea, organizarea și conținutul) atît de condițiile materiale ale societății, cît și de caracterul relațiilor de producție și de gradul de dezvoltare a acestora. Locul central în acest proces îl ocupă școala, principalul izvor de cultură și factor de civilizație al unei națiuni.

Viața socială presupune, *ipso facto*, o comunitate umană, în care membrii societății, dispunînd de anumite condiții materiale și de o anumită educație, se află în relații reciproce, obiectiv determinate ; izvorul intern al progresului societății îl constituie, în ultimă analiză, forțele de producție, înțelese ca unitate dialectică a factorilor materiali ai producției și a factorului uman. Dat fiind că factorul uman, forța de muncă — purtătoarea educației — posedă, prin întrebuințarea sa, capacitatea de a fi creatoare de noi valori, ea este, prin aceasta, principala forță de producție a societății.

În aceste condiții, progresul continuu al societății — avînd ca principal factor dinamizator forțele de producție în dezvoltare — încorporează, ca o condiție *sine qua non*, o crescîndă activitate de educație. Deci, pe măsura înaintării societății, are loc, în mod legic, *intensificarea procesului educațional*, în primul rînd, pentru armonizarea cît mai eficientă a educației cu dezvoltarea bazei tehnico-materiale.

Mai mult chiar, considerăm că *dezvoltarea sistemului educațional trebuie să devanseze, din anumite unghiuri de vedere, dezvoltarea bazei tehnico-materiale*, prin rolul educației de factor propulsor în întreaga viață socială. Astfel, pentru a realiza producția prevăzută la un moment dat, este necesar să se organizeze cu mai mulți ani înainte pregătirea cadrelor necesare, dat fiind că procesul instructiv-educativ durează o perioadă relativ îndelungată (pentru unele cadre 18—20 de ani). De asemenea, trebuie avut în vedere că, în mod necesar, educația acționează nu numai asupra producției, ci și asupra celorlalte compartimente ale vieții sociale ; deci, un volum important din efortul educațional trebuie canalizat spre alte nevoi decît cele legate de dezvoltarea bazei tehnico-materiale a societății.

2. Desigur, producția bunurilor materiale a necesitat întotdeauna un anumit bagaj de cunoștințe ; producția modernă are însă nevoie de un sprijin din ce în ce mai mare din partea științei, formă superioară a cunoașterii. În consecință, a avut loc *apropierea tot mai accentuată a științei de producție,* sporind astfel funcția socială a cunoașterii științifice, manifestată, îndeosebi, prin dezvoltarea continuă, calitativă, a forței de muncă și a mijloacelor de producție. Cu alte cuvinte, pe măsură ce procesele social-economice cresc în complexitate, amploare și profunzime, *sporește și rolul factorului conștient,* al creației istorice a oamenilor. Aceasta presupune, însă, dezvoltarea multilaterală a omului prin educație.

Prin intermediul procesului educativ are loc, pe de o parte, *transferul ansamblului de cunoștințe* de la generația adultă la cea tînără (și, pe un plan mai larg, de la purtătorii cunoștințelor la noii beneficiari), iar pe de altă parte, are loc *formarea capacității creative* în rîndul celor asupra cărora acționează procesul educativ. Prin urmare, educația are atît *rolul de a conserva* valorile științifice, culturale și morale ale societății, cît și *rolul de a forma* forța de muncă capabilă să împingă mai departe progresul științei, tehnicii, societății.

Această tendință istorică de apropiere a științei de forțele de producție a atins treptat o intensitate atît de pronunțată, încît — așa cum a prevăzut K. Marx — știința a ajuns să devină tot mai mult forță nemijlocită de producție. Actuala revoluție științifică-tehnică imprimă acestei tendințe un ritm și o importanță socială fără precedent ; ea face ca creația științifică să determine mutații de largă anvergură în mecanismul economic, prin potențarea accelerată a tuturor factorilor de producție, îndeosebi, prin ridicarea rapidă a calificării oamenilor și prin transformări radicale în tehnică. Forța productivă a muncii depinde tot mai mult de știință și de aplicarea tehnologică a științei ; de aceea, știința devine în mod tot mai pronunțat factorul hotărîtor al dezvoltării producției sociale.

În aceste condiții are loc o schimbare radicală a rolului ce revine omului în procesul de producție ; el trebuie să posede un volum tot mai important de cunoștințe, pentru a putea acționa cu eficiență în procesul de producție, iar aceasta implică o largă dezvoltare a sistemului educațional, care să asigure formarea corespunzătoare a forței de muncă. Apropierea științei de producție duce la îmbinarea muncii fizice cu cea intelectuală, iar sfera muncii productive se lărgește, prin includerea, într-o măsură crescîndă, a muncii intelectuale.

Prin extinderea mecanizării complexe și mai ales a automatizării are loc transformarea calitativă a muncitorului ca subiect istoric ; rezultatele în producția socială depind din ce în ce mai puțin de munca nemijlocită și tot mai mult de cunoștințele științifice disponibile și de gradul aplicării lor în tehnologie ; unealta este tot mai mult înlocuită cu o nouă informație științifică, cu un nou program introdus în computer, cu o nouă soluție organizatorică sau tehnologică. La baza producției și bogăției sociale stă tot mai mult dezvoltarea individului social, a muncitorului colectiv productiv (format atît din lucrătorii care acționează direct în secțiile de producție, cît și din cadre tehnice și economice de conducere, cadre didactice, cercetători științifici și alți specialiști), crescînd continuu ponderea muncii intelectuale.

La temelia producției, a întregii vieți sociale, se situează în măsură crescîndă și în mod nemijlocit știința, patrimoniul de cunoștințe științifice (cunoștințele acumulate reprezentînd „materialul" cu care operează atît sfera educației,

cît și sfera cercetării științifice). Deci, cunoștințele științifice încetează treptat de a fi doar o formă a conștiinței sociale, devenind și un complex fenomen social, o puternică forță de producție, care acționează fie *în mod mijlocit*, prin intermediul forței de muncă și al mijloacelor de producție (potențate de știință), fie *în mod nemijlocit*, în măsura în care aceste cunoștințe se manifestă ca unelte de lucru de un fel deosebit, ca instrumente ale creației științifice (formule chimice, sisteme organizatorice, programe pentru instalații automate, rețete de fabricație etc.), care acționează direct în producție; lucrătorul respectiv, avînd o anumită pregătire de specialitate, își alege din „depozitul de instrumente științifice" pe cele potrivite cazului concret. Este sigur că această nouă formă de materializare și aplicare a cunoștințelor va comporta, pentru alegerea „instrumentului" științific optim, folosirea calculatoarelor.

Este de menționat că, în legătură cu aceste împrejurări, generate de revoluția științifică și tehnică, Marx consideră că *cunoștințele sociale, cunoașterea în general* („Knowledge") *devin forțe de producție nemijlocite* și, de aceea, condițiile procesului social al vieții însăși sînt supuse controlului gîndirii sociale și transformate în conformitate cu el. *Noile forțe de producție* — arată mai departe K. Marx — *sînt create atît sub forma cunoștințelor științifice, cît și ca organe nemijlocite ale practicii sociale* [1].

Nu trebuie scăpată din vedere, credem, nici binecunoscuta teză marxistă, verificată de viață, potrivit căreia știința, teoria, devine, dacă cuprinde masele, o puternică forță revoluționară, care transformă din temelii întreaga societate. Evident că această transformare cuprinde în mod necesar și producția. Acesta este, după opinia noastră, sensul pe care-l dă Marx cunoștințelor *sociale* ca forță nemijlocită de producție.

Este clar că în aceste condiții ale progresului științei și învățămîntului, deși se reduce participarea nemijlocită a omului în producție, *are loc o creștere substanțială, pe plan calitativ, a rolului factorului uman în activitatea productivă*. Dacă pînă acum muncitorul direct productiv era, mai mult sau mai puțin, subordonat tehnicii, acționînd ca o „anexă vie a mașinii", și se preocupa să se adapteze cît mai bine la aceasta, în noile împrejurări, omul multilateral pregătit domină tehnica și întreaga mișcare a procesului de producție.

Edificarea societății moderne, în speță a societății comuniste, este indisolubil legată nu numai de valorificarea superioară a resurselor materiale și de utilizarea intensivă a acestora, ci în primul rînd de valorificarea superioară și de folosirea rațională a resurselor umane. Dezvoltarea economică și socială se datorează într-o măsură tot mai mare aportului factorului uman - calității forței de muncă și valorificării judicioase a acesteia; însăși dinamica și eficiența folosirii factorilor materiali depind în proporții crescînde de gradul de pregătire a resurselor de muncă și de folosirea lor eficientă. Totodată, factorul uman se comportă ca agent al celorlalte forme de activitate — politică, culturală, artistică etc. —, fiind singurul în măsură să determine schimbări, să producă efectiv dezvoltarea tuturor componentelor vieții sociale. „În stadiul de dezvoltare în care ne găsim — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu —, mersul înainte depinde în mod hotărîtor și nemijlocit de calitatea și competența oamenilor, de capacitatea lor de a stăpîni mijloacele de producție mereu mai per-

[1] Vezi K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Dietz Verlag, Berlin, 1953, p. 592—599.

fecționate, de priceperea de a administra bogățiile țării, avuția națională, de receptivitatea la tot ce e nou și înaintat, de puterea de a ține pasul cu progresul mondial" [2].

Formarea omului prin învățămînt, prin educație, capătă, în consecință, noi semnificații, o nouă dimensiune și o sporită responsabilitate socială; prin îmbinarea sa cu cercetarea științifică și cu producția, educația devine o *componentă organică a forțelor de producție.* Mai mult decît atîta, nici cercetarea științifică și nici producția nu se mai pot dezvolta fără intensificarea factorului educațional.

Este de înțeles de ce Marx, într-un manuscris publicat recent, arată că „dezvoltarea intelectuală a muncitorului apare ca cea mai puternică forță de producție, care, din punctul de vedere nemijlocit al procesului de producție, poate fi considerată drept producere de capital constant" [3]; deci, el consideră învățămîntul, educația în genere, ca *cea mai puternică forță de producție,* iar cheltuielile care se fac pentru această dezvoltare a potențialului uman echivalează cu cele făcute pentru producția de mijloace de producție, urmînd a se transfera treptat asupra valorii produselor.

3. Relația tot mai strînsă care există între educație, știință și economie conduce la concluzia că în condițiile revoluționării științei și tehnicii, care determină prefaceri spectaculoase în producție și în alte compartimente ale vieții sociale, trebuie să aibă loc, în mod necesar, *transformări revoluționare și în sistemul de învățămînt.* Principalele coordonate ale acestui proces sînt, după opinia noastră, următoarele: a) legarea organică, tot mai strînsă, a învățămîntului de cercetarea științifică și de producție; b) accentuarea rolului formativ al școlii în comparație cu cel informativ (sporirea accelerată a volumului de cunoștințe științifice impune, în condițiile unei durate inevitabil limitate a învățămîntului, intensificarea efortului formativ, astfel încît elevii și studenții să stăpînească temeinic metodologiile și să se poată informa cît mai mult în mod independent); c) modificarea radicală a tehnologiei învățămîntului (cu accent pe mașinile de instruire, pe calculatoare electronice, pe simulatoare, manuale programate, tehnici cibernetice de transmitere a cunoștințelor, metode active de instruire etc.); d) introducerea unor forme variate de educație permanentă, prin programe naționale de perfecționare sau reciclare a cadrelor; e) diversificarea și dezvoltarea formelor de educație extrașcolară (în mod deosebit prin mijloacele tehnice de comunicare în masă a informațiilor — publicații, radio, televiziune, cinematograf, lecții prin corespondență etc.); f) creșterea rolului autoinstruirii (care, spre a fi efectivă și eficientă, trebuie stimulată prin sistemul de încadrare și promovare a cadrelor, unele măsuri în acest sens fiind adoptate recent în țara noastră).

În acest context, nu împărtășim punctul de vedere pesimist, răspîndit în occident de unii oameni de știință, potrivit căruia învățămîntul mondial s-ar afla în prezent într-o gravă criză; după părerea noastră, învățămîntul, deși cunoaște acum unele fenomene contradictorii importante, se află într-o etapă de reașezare și restructurare potrivit cu noile realități social-economice, linia fundamentală a dinamicii sale fiind trecerea de la inferior la superior, chiar dacă în țările capitaliste această trecere presupune și unele confruntări furtunoase pe plan social.

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român,* decembrie 1967, Editura politică, 1967, p. 67.

[3] Vezi „Mirovaia ekonomika i mejdunarodnîe otnoșeniia" nr. 3/1967, p. 50.

Bineînțeles că transformarea revoluționară a sistemului de învățămînt — realizată printr-un ansamblu de măsuri bine gîndit — nu înseamnă bulversarea continuă, în fiecare an, a structurilor școlare în numele „modernizării".

4. Legarea organică, tot mai strînsă, a învățămîntului de cercetarea științifică și de producție constituie o necesitate obiectivă pentru fiecare din aceste trei compartimente de activitate, ca și pentru ansamblul dezvoltării social-economice. Unele legături între ele au existat întotdeauna, fără a căpăta însă o extindere care să afecteze în vreun fel autonomia acestor compartimente. Progresul societății diversifică și amplifică aceste legături.

În acest sens, *învățămîntul* pregătește cadre în proporții crescînde și în tot mai multe specialități și profesii, atît pentru producție, cît și pentru cercetarea științifică. Totodată, cadrele didactice — îndeosebi cele din învățămîntul superior — desfășoară o tot mai importantă activitate de cercetare științifică. În prezent, în țara noastră, aproape jumătate din potențialul național de cercetare științifică se află în învățămîntul superior ; numai în cursul anului 1971 și-au găsit aplicarea în producție 490 de lucrări efectuate de catedre sau de institute de cercetare ale învățămîntului, dintre acestea 155 reprezentînd invenții brevetate, iar 171 inovații ; unitățile de cercetare ale învățămîntului colaborează cu instituții de cercetare din 16 țări ale lumii, pentru rezolvarea a 98 de teme, fie în programele C.A.E.R., fie cu țări ca Franța, Italia, S.U.A., R.F. a Germaniei. De asemenea, în învățămînt, datorită necesității pregătirii practice a elevilor și studenților, iau ființă tot mai multe ateliere, laboratoare, stații-pilot și alte unități tehnice-productive prin intermediul cărora se desfășoară concomitent atît un proces instructiv, cît și unul direct productiv. În aceste împrejurări, educația devine, mai mult decît oricînd, un factor direct productiv.

Cercetarea științifică acționează în principal în direcția elaborării noilor metode științifice și tehnologii, a descoperirii de noi legități și materiale. Complexitatea crescîndă a aplicării în practică a noilor descoperiri științifice determină participarea nemijlocită a oamenilor de știință la crearea noilor mașini, aparate și instalații ; de aceea, pe lîngă marile centre de cercetare se organizează în măsură crescîndă sectoare de producție. Totodată, în unitățile de cercetare, îndeosebi în cadrul laboratoarelor acestora, se desfășoară, pe scară tot mai largă, și unele laturi ale procesului de învățămînt, pe linia pregătirii tineretului în cele mai noi domenii de cunoaștere.

Producția, acționînd în principal în direcția creării de bunuri materiale (inclusiv pentru învățămînt și cercetare), integrează din ce în ce mai mult și o activitate de cercetare științifică (înființîndu-se laboratoare și centre proprii de cercetare, pentru rezolvarea operativă a problemelor specifice, mai ales în domeniul cercetării de dezvoltare), precum și o activitate instructiv-educativă (prin pregătirea ucenicilor la locul de muncă, prin îndrumarea practică în producție a elevilor și studenților, prin activitatea educativă complexă desfășurată în mijlocul colectivelor de muncă).

Se poate observa că în stadiul actual de dezvoltare cele trei compartimente — învățămîntul, cercetarea, producția — au o identitate absolut distinctă, în jurul fiecăruia gravitînd însă și unele activități (cu o pondere mai mică sau mai mare) aparținînd celor'alte două compartimente.

Pentru viitorul apropiat se întrezărește posibilitatea unei apropieri mult mai strînse între cele trei sectoare de activitate, crescînd astfel puternic caracterul

nemijlocit productiv al învățămîntului și cercetării științifice, nu numai sub aspectul forței productive a cunoștințelor, ci și sub aspectul participării directe la producția materială. Se conturează de pe acum, prin grija conducerii partidului și statului nostru, configurația viitoarelor complexe de învățămînt, cercetare și producție, prin amplasarea unor unități școlare și științifice direct în cadrul marilor platforme industriale, componente nemijlocite ale fluxului economic. Este de presupus, de asemenea, și adoptarea soluției de integrare a unor institute de cercetare și a unor secții de producție moderne în cadrul marilor unități de învățămînt, ca și a soluției de amplasare a unor școli și facultăți și a unor unități puternice de producție pe lîngă marile centre de cercetare.

Amplificarea continuă a acestor legături determină necesitatea ca fiecare din cele trei compartimente să aibă o dublă sau chiar triplă subordonare, pentru a se asigura organizarea eficientă și responsabilă a activității respective. Un început a și fost realizat recent în țara noastră. Modul concret de organizare a conducerii acestor activități trebuie să pornească evident de la cerințele eficienței economice și sociale.

5. Se poate spune cu certitudine că, în prezent, educația acționează tot mai mult ca element component, organic, al mecanismului economic și social, condiționînd în mare măsură procesul de reproducție și de creștere economică, precum și statutul social al omului. Învățămîntul de toate gradele, educația multilaterală, constituie acum nu numai un serviciu social — și acesta obiectiv necesar — pentru masele populare, ci și un factor decisiv al dezvoltării. De aceea, *nivelul învățămîntului într-o țară constituie un parametru dintre cei mai importanți care caracterizează gradul de dezvoltare economică și socială a acesteia.* Este semnificativ, în acest sens, că în cincinalul 1971—1975 se califică în țara noastră, prin școli, 1060—1070 mii persoane, dintre care 690—700 mii muncitori calificați, 230—235 mii cadre cu pregătire medie de specialitate, 135—140 mii cadre cu pregătire superioară.

Este cvasigenerală convingerea că *pregătirea multilaterală a oamenilor constituie acum un accelerator de mare intensitate al dezvoltării economice și totodată un factor de antrenare, prin numeroase valențe, a diverselor pîrghii care acționează asupra progresului social.* Educația are, prin însăși natura sa, în mod necesar și progresiv, rolul de transformator al naturii general umane, în forță de muncă. De aceea, procesul instructiv-educativ nu mai poate fi conceput ca o condiție exterioară producției, ci ca un factor activ al pregătirii omului pentru activitatea productivă, pentru viață. Fără îndoială, și în noile condiții școala și educația nu vor renunța la funcția umanistă, la sarcinile privind cultivarea vieții spirituale, dar nu se mai pot limita, ca în epocile trecute, la o acțiune iluministă; locul principal în cadrul activității educative îl ocupă tot mai mult „producerea" forței de muncă.

Desigur, marile procese la care ne-am referit se desfășoară în forme specifice fiecărei țări, în relație directă cu orînduirea socială și cu gradul de dezvoltare economică și socială.

În condițiile construcției socialiste, se transformă din temelii baza economică a societății, se petrec modificări esențiale în toate laturile vieții economice și sociale. Are loc deci restructurarea întregului edificiu social, se concep și se construiesc armoniile și echilibrele unei economii dinamice, planificată pe scară națională, pusă în slujba întregului popor. În acest edificiu complex, dirijat în

mod științific, acționează pe multiple planuri, cu tot mai multă vigoare și rodnicie, factorul educațional — în privința capacității de investigație și creație a oamenilor, în legătură cu creșterea forței productive a muncii și a eficienței sale, prin modificarea pozitivă a modului și vitezei de reacție a indivizilor la dinamica vieții sociale, a întregului comportament uman.

Avînd în vedere rolul deosebit de important al educației — în primul rînd al învățămîntului — în difuzarea științei și culturii, în îmbogățirea minții și modelarea caracterelor, în formarea profesională și cetățenească a tinerelor generații, în înflorirea personalității umane și pornind de la constatarea că procesul educațional capătă o pondere crescîndă în viața socială, *Partidul Comunist Român situează activitatea de formare a omului între domeniile de importanță primordială*, fapt atestat și de complexul de măsuri adoptate de Plenara C. C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educarea socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe temelia principiilor eticii și echității socialiste și comuniste.

Făurirea noii societăți este indisolubil legată de calificarea cadrelor necesare, de ridicarea nivelului general de cultură al întregului popor, de formarea multilaterală a omului. „Să punem permanent în centrul preocupărilor omul, educarea lui, ridicarea conștiinței sale — atrage atenția tovarășul Nicolae Ceaușescu —, pentru că numai astfel el va putea participa în mod conștient, cu toate forțele, la făurirea propriului său destin, a propriei sale istorii!" [4].

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la mitingul consacrat deschiderii anului de învățămînt universitar*, 1 octombrie 1971, Editura politică, 1971, p. 10.

Pregătirea tineretului pentru viața de familie

Conf. dr. SILVIA CERNICHEVICI

În centrul reflexiunii pedagogice stă astăzi, alături de problema pregătirii tinerei generații pentru a se încadra activ și productiv în comunitatea socială, preocuparea de a o călăuzi spre a se integra armonios în viața de familie.

Această preocupare educativă, ca și aceea de a cultiva la tineret o atitudine adecvată față de sexul opus, a fost un timp îndelungat relativ neglijată. Explicația acestei neglijențe consistă mai ales în credința eronată, care a dăinuit și care într-o mai mică măsură persistă și astăzi în spiritele persoanelor neavizate, precum că, așa cum remarcă psihiatrul american Cavanagh [1], „căsătoria este unica vocație pentru care nu se apreciază că este necesară o pregătire". Acest punct de vedere este astăzi întru totul depășit în cercurile pedagogice. Marile transformări survenite în structura familiei, în funcțiile ei, coborîrea nivelului de vîrstă al momentului intrării în viața de familie, extinderea duratei sale, datorită creșterii longevității, evidențierea rolului ei în creșterea și educarea copiilor, pe de o parte, cît și creșterea conștiinței pedagogice a societății contemporane, pe de altă parte, au determinat ca, în perioada dintre cele două războaie mondiale și mai ales în etapa actuală să se pună cu o foarte mare seriozitate problema pregătirii pentru viața de familie a tineretului și a ajutorării și consolidării familiei.

Pe plan teoretic, această preocupare s-a concretizat în numeroase studii și cercetări care au determinat progresul pedagogiei familiei. Numeroși pedagogi, printre care citâm pe R. Hubert, A. Kriekemans, P. Furter [2] etc., pledează astăzi pentru organizarea mai sistematică și intensificarea pregătirii tineretului pentru viața de familie, precum și pentru ajutorarea psiho-pedagogică a familiei.

Aceste vederi teoretice n-au întîrziat să se reflecte în practica educativă. Astfel, în numeroase țări și-a făcut drum în activitatea educativă și preocuparea de educare a tineretului pentru viața de familie. Aceasta s-a concretizat în inițierea unei îngrijite educații sexuale și în înzestrarea tineretului cu cunoștințele necesare referitoare la căsătorie și la familie. Astfel, o mare extindere au luat cursurile speciale care vizează în mod expres pregătirea tineretului pentru viața de familie. Acestea se țin în școli, colegii și universități. În cadrul lor, li se fac cunoscute tinerilor noțiunile esențiale referitoare la căsătorie, la familie ca: date privitoare la condițiile materiale, sociale, culturale, spirituale și morale ale familiei, la igiena sexuală, la problemele educației și creșterii copiilor etc. O astfel de pregătire prin cursuri este considerată a fi cu atît mai necesară în prezent, cu cît limita de vîrstă a celor care se căsătoresc fiind acum din ce în ce mai coborîtă, se întîmpină mai multe dificultăți în adaptarea la viața de familie a partenerilor. Alături de aceste cursuri, care tind să se generalizeze, se mai face o largă propagandă pedagogică prin filme, lucrări de popularizare etc., care abordează diferite aspecte ale vieții de familie.

Pe lîngă preocuparea de a pregăti tineretul spre a intra avizat în această comunitate de viață, s-a mai impus, pe planul educației permanente, și orientarea în direcția ajutorării psiho-pedagogice a familiei. Încă din perioada interbelică ea s-a concretizat nu numai în activitatea desfășurată de școală în rîndurile părinților, ci chiar în apariția unor instituții și organizații consacrate exclusiv problemelor de pedagogie familială. Au apărut: „Pro Famiglia" în Elveția, „Mother's Union" în Anglia, „L'école des parents" în Franța etc. Astfel, de exemplu, „L'école des parents" oferă familiei ajutor psiho-pedagogic sub forma înzestrării ei cu no-

---

[1] Cavanagh, *Foundamental Marriage Counseling Catholic Wiew — point*, Milwaukee, 1962, p. 11.

[2] R. Hubert, *Traité de pédagogie générate*, Paris, 1958, p. 588; A. Kriekemans, *Traité de pédagogie générale*, Louvain, 1968, p. 178—182; P. Furter, *La vie morale de l'adolescent*, Neuchâtel, 1965, p. 105—107.

ţiuni de psihologia copilului, de teoria educaţiei, cu informaţii practice referitoare la igienă, probleme pedagogice etc. În cadrul şcolii părinţilor se organizează şedinţe de discuţii colective asupra problemelor educative şi se acordă şi consultaţii individuale, „L'école des parents" scoate şi o revistă, „L'éducateur des parents", cît şi caiete trimestriale, broşuri, pliante, filme educative etc.[3]. În afară de asemenea organizaţii menite să asigure ajutor familiei mai ales în creşterea şi educaţia copiilor, în condiţiile actuale, cînd fenomenele de perturbare a vieţii de familie şi chiar de dezagregare a ei s-au înmulţit, în multe ţări occidentale, printre care citäm S.U.A., Anglia, Franţa, Elveţia, R. F. a Germaniei, s-a procedat la organizarea unor centre de consiliere conjugală. Astfel, în Franţa s-a înfiinţat în 1961 Asociaţia centrelor de consiliere conjugală, susţinută de magistraţi, medici, psihiatri, reprezentanţi ai organizaţiilor feministe etc. Acestea caută să ajute familiile care au dificultăţi sau impasuri în convieţuire sau în educaţia copiilor. Ferindu-se de a da reţete de fericire conjugală, de a moraliza, de a se erija în avocaţii vreunuia dintre soţi, aceste centre caută să creeze un climat destins de încredere şi sinceritate şi, în această atmosferă, să-l ajute pe consultant să devină mai obiectiv cu el însuşi, cu partenerul său, cu situaţia creată. Ele caută să conducă pe consultanţi la mai mult respect şi toleranţă faţă de partener, la dispoziţii mai concesive, necesare menţinerii unui climat favorabil în familie. Semnificativ este faptul că membrii acestor centre de consiliere sînt persoane căsătorite, cu o viaţă de familie normală, echilibrate, între 30 şi 60 ani. Consultaţiile se dau în ambianţe plăcute, liniştite, unele implicînd o taxă modestă, altele fiind gratuite. Consilierii primesc o pregătire specială, repartizată pe sesiuni şi care are loc într-un ciclu de trei ani. Ei primesc cunoştinţe cu privire la copil (igienă, psihologie, pedagogie), cunoştinţe de psihologie şi de sociologie şi efectuează anumite studii cu metoda studiului cazului în grupe.

Aceste centre de consiliere ambiţionează, dacă nu să remedieze radical toate relele ce tulbură viaţa multor familii, care, avînd cauze mult mai profunde, depăşesc capacitatea lor, cel puţin să ajute la uşurarea multor situaţii, la găsirea unui „modus vivendi" între soţi, care să facă familia un mediu favorabil pentru creşterea şi educaţia copiilor.

Pe baza considerării acestor realizări, putem conchide că ele pun în evidenţă creşterea interesului pedagogic al societăţii contemporane pentru familie şi viaţa de familie, a cărui însemnătate în viaţa socială este din ce în ce mai pregnant relevată de studiile şi cercetările pedagogice, sociologice şi psihologice.

Întorcîndu-ne privirile spre propriile noastre realităţi pe acest tărîm, se impune din capul locului constatarea că în condiţiile noastre familia este considerată ca fiind celula de bază a societăţii şi se bucură de preţuire şi stimă. Astfel, sînt cunoscute numeroasele măsuri economice, sociale, culturale, juridice şi pedagogice care s-au luat treptat, accentuîndu-se în ultimii ani, pentru a se asigura consolidarea ei. Însă, dacă ne oprim asupra planului psihopedagogic, credem că deocamdată mai rămîne destul loc şi pentru alte măsuri care ar fi necesare. Astfel, alături de unele lucrări (cele mai multe cu caracter de popularizare) în care se abordează probleme referitoare la căsătorie, viaţa de familie, educaţia în familie, care au apărut în publicistica noastră pedagogică şi care contribuie la pregătirea tineretului pentru această comunitate de viaţă, ar fi necesar să se iniţieze şi cursuri speciale care să urmărească aceste obiective. Iniţial, ele ar putea fi introduse în institutele de învăţămînt superior, avînd un caracter facultativ, iar ulterior, pe baza dobîndirii unei anumite experienţe, extinse şi în universităţile populare şi în alte forme de organizare a educaţiei permanente. Programa unui astfel de curs ar trebui să cuprindă noţiuni referitoare la semnificaţia familiei pentru individ şi societate, la condiţiile economice, juridice, spirituale, afective şi morale ale unei bune familii, la probleme de igienă sexuală, la natura relaţiilor specifice care se creează între soţi, părinţi şi copii şi între copii în sînul familiei. De asemenea, ar trebui să cuprindă noţiunile de bază cu privire la îngrijirea şi educaţia copiilor. Evident că pentru alcătuirea unor astfel de programe folosirea critică a experienţei dobîndite de ţările care practică de cîteva decenii această formă de pregătire pentru viaţa de familie s-ar dovedi deosebit de uti-

[3] J. Veugle, *Initiation à l'éducation permanente*, Paris, 1968, p. 160.

lă, scutindu-ne de tatonări sau erori. În ceea ce privește cadrele care ar urma să țină asemenea cursuri, mai ales la început, ar fi necesar să posede o temeinică pregătire psiho-pedagogică. În acest sens, ar fi de dorit ca, în planul de învățămînt al secțiilor care pregătesc pedagogi și psihologi, să fie introdus în viitor un curs de pedagogia familiei.

Alături de literatura de pedagogie a familiei cu caracter de popularizare, de astfel de cursuri, ar mai fi binevenită turnarea unor filme care, fără a avea un ton facil moralizator, să abordeze și să dezbată diferite probleme legate de căsătorie și de viața de familie. Această preocupare s-ar încadra în actuala orientare a cinematografiei noastre către turnarea unor filme pentru tineret.

Prin astfel de măsuri s-ar putea contribui substanțial la pregătirea tineretului spre a privi cu o sporită înțelegere și seriozitate această realitate socială în care urmează să se integreze.

În afară de preocupările pentru pregătirea tineretului în această direcție, s-ar mai impune și unele eforturi pedagogice orientate în sensul sprijinirii psiho-pedagogice a familiei. În această ordine de idei, evident, s-au făcut unele progrese mari prin crearea lectoratelor pentru părinți și a altor forme de colaborare între școală și familie. Aceste forme de ajutor pedagogic vizează însă mai ales sprijinirea părinților în munca lor educativă. Alături de această preocupare s-ar mai impune una de ajutorare a familiei în rezolvarea problemelor de conviețuire propriu-zisă, a eventualelor dificultăți, tensiuni și uneori conflicte, deci de educare a soților pentru a da un sens superior vieții lor de familie. În acest sens, considerăm că ar fi utilă înființarea și la noi a unor centre de consiliere psiho-pedagogică și morală a familiilor ce întîmpină dificultăți în conviețuire sau în creșterea și educația copiilor. Munca acestor centre de consiliere ar putea depăși sfera strict educativă. Astfel, în primul rînd, ele ar putea ajuta justiției, în cazul în care soții ajung să-și pună totuși problema despărțirii, la soluționarea judicioasă a cazurilor, prezentînd rapoarte explicative asupra lor. În al doilea rînd, acum, cînd pe plan sociologic se pune accentul pe problema studierii familiei, folosind metoda cazului, ele ar putea aduna un material bogat în semnificații, care să permită specialiștilor obținerea unor concluzii interesante și utile cu privire la familia socialistă și la evoluția ei.

O problemă de care ar depinde în mare măsură eficiența activității acestor centre o constituie aceea a încadrării lor și a modului de lucru cu consultanții. Întrucît munca de sfătuire și de ajutorare a familiei este dificilă și presupune cunoașterea unor domenii diferite (economie, sociologie, medicină, psihologie, pedagogie etc.) este necesar ca centrele să fie încredințate unor persoane mature, echilibrate, cu o viață familială exemplară, recrutate dintre pedagogi și psihologi, medici și juriști, profesori și reprezentanți ai organizațiilor de partid și de masă. Înființate în marile centre urbane și pe grupuri de localități rurale, ele ar trebui să dea asistențe cu discreție, tact și competență consultanților, spre a-și rezolva dificultățile de conviețuire sau educative.

Prin asemenea inițiative s-ar contribui substanțial la consolidarea familiei, la ajutorarea ei în îndeplinirea sarcinilor educative care îi revin în contextul societății noastre.

Părinții în viziunea minorilor delincvenți

Prof. GRIGORE DOMINTE
Găiești

Atunci cînd unii copii rămîn fără părinți, rolul familiei trebuie preluat în întregime de unele școli speciale create de statul nostru, școli în care tinerilor care au comis diverse abateri trebuie să li se modifice motivația faptelor lor. Dar chiar și în aceste condiții școala poate realiza mult pe linia formării

unui tînăr. În acest sens, rezultatele obținute pînă acum pe linia reintegrării sociale a minorilor delincvenți — peste 85% — ne dau încrederea că și în viitor satisfacțiile vor fi mari.

Este cunoscut faptul că elevii își judecă profesorii, dar cu o și mai mare severitate își judecă și părinții și nu este lipsit de interes să urmărim acest lucru. În acest scop a fost testat un eșantion de 114 subiecți, rezultatele fiind prezentate în cele ce urmează:

Subiecți	Cu vîrsta de 15 ani	Cu vîrsta de 16 ani	Cu vîrsta de 17 ani	Provin din mediul urban	Provin din mediul rural
114	19,29%	42,98%	37,71%	81,57%	18,43%

S-au selecționat subiecți în vîrstă de la 15 la 17 ani, considerîndu-se că puterea lor de a gîndi și aprecia este mult mai obiectivă decît a copiilor de vîrste mai mici. Din datele de mai sus se constată că majoritatea provin din mediul urban, ceea ce duce la concluzia că în centrele aglomerate părinții trebuie să acorde o atenție mai mare supravegherii copiilor lor.

Dacă din cei 114 minori delincvenți chestionați 25,43% sînt din familii numai cu un părinte, ceea ce explică într-o oarecare măsură lipsa de supraveghere, un procent de 74,46% minori au ambii părinți, iar aceștia poartă toată răspunderea pentru abaterile comise de fiii lor, mai ales că la data comiterii unor acte antisociale grave un procent de 86,83% dintre cei chestionați locuiau cu părinții.

Este foarte important de urmărit activitatea acestor tineri în familie, după ce veneau de la școală, mai ales dacă avem în vedere și organizarea timpului liber al elevilor. În această direcție se constată că timpul liber al minorilor delincvenți, în perioada cînd aceștia locuiau cu părinții, nu era de loc organizat și îndrumat, făcînd ca acesta să fie folosit după preferință și se cunoaște că preferința multor copii nu este învățătura sau altă activitate utilă. Mai mult, dacă avem în vedere că educația tinerei generații se face în procesul muncii (fizice și intelectuale), vom observa că 43,85% din subiecții cercetați nu erau puși la nici un fel de muncă de către părinți, ceea ce reprezintă o gravă greșeală. Dacă analizăm pe ceilalți minori delincvenți care erau antrenați oarecum la diferite munci, vom observa că și în această direcție părinții acestora nu au același punct de vedere, unii fiind de părere că este necesar ca fiii lor să execute o muncă utilă, iar alții nu. Astfel, din cei 114 minori chestionați, numai un procent de 24,61% erau antrenați în munci fizice de ambii părinți și probabil că au existat deficiențe care au făcut ca și acești copii să comită acte antisociale.

La capitolul „antrenarea copiilor la diverse munci fizice" cîteva răspunsuri ale unor minori ne pot duce la concluzii evidente. Iată cîteva: „Părinții mei nu mi-au spus niciodată că trebuie să muncesc pentru a-mi cîștiga, cînd voi fi mare, existența!". „Cînd eram acasă tata mă punea să lucrez pentru ca dînsul să-mi ia banii și să se ducă la cîrciumă". „Părinții mă trimiteau să fur lemne din pădure, pe care le vindeau și niciodată nu-mi lăsau timp pentru învățătură".

Este interesant de remarcat că dintre minorii chestionați lipseau de la școală în mod frecvent 85,96%, că în 33,33% cazuri nu erau vizitați de către diriginți acasă și că un procent de 31% din părinții acestora nu-i întrebau și nu le cereau carnetul de note spre a vedea rezultatele obținute în procesul de învățămînt, pentru a putea trage concluzii și a acționa în consecință.

Lipsa de supraveghere a unor copii, la care se adaugă și o slabă muncă educativă a unor cadre didactice pe linia antrenării părinților în munca de educație a fiilor lor, face ca mulți copii după terminarea orelor să aibă preocupări care duc de cele mai multe ori la infracțiuni. Redăm în acest sens cîteva din preferințele elevilor chestionați, după terminarea orelor de curs:

Subiecți	Învățau sau lucrau	Se jucau	Citeau cărți de aventuri	Vagabondau	Furau	Jucau jocuri de noroc	Vizionau spectacole	Practicau sportul
114	21,05 %	29,83 %	8,77 %	14,91 %	7,02 %	7,89 %	7,89 %	2,63 %

Iată și cîteva răspunsuri ale minorilor la întrebarea „Ce-ți plăcea să faci după ce veneai de la școală?": „Îmi

plăcea să mă duc pe stradă", „Îmi plăcea să-mi schimb uniforma şi să plec", „Îmi plăcea să hoinăresc şi să joc jocuri de noroc" etc. Dacă părinţii multor elevi ar fi dat răspunsuri la asemenea preferinţe, evident că şi rezultatele privind colaborarea cu şcoala ar fi fost altele.

Deoarece foarte mulţi din părinţii minorilor delincvenţi nu pretind copiilor lor să muncească, nu le dezvoltă interesul pentru muncă şi pentru o anumită meserie, este explicabil de ce mulţi dintre minorii cercetaţi nu ştiu exact ce meserie au părinţii lor, iar dintre cei care cunosc cu ce se ocupă părinţii lor — afirmînd că le place meseria acestora —, un procent de 45% nu motivează de ce.

Cît priveşte pe cei care motivează de ce le place sau nu meseria părinţilor, la întrebarea „Îţi place meseria părinţilor tăi? şi De ce?", răspunsurile sînt cît se poate de semnificative: „Tata este pictor, are o meserie bănoasă, dar nu ştie să folosească ce cîştigă, îi place băutura". „Nu-mi place meseria lui tata, pentru că pe el îl urăsc". „Nu-mi place meseria părinţilor, dar n-am ce face" (părinţii sînt necalificaţi). „Nu-mi place meseria lui tata, pentru că nu are un post fix". Din unele aprecieri rezultă că părerea unor copii despre anumite profesiuni sau activităţi este deformată: „Îmi place meseria părinţilor, deoarece lucrează în birou la căldură şi cu telefonul la îndemînă", „Îmi place, pentru că are permis pe C.F.R.", „Nu-mi place meseria lui tata, deoarece meseria de miner este foarte periculoasă" etc. Desigur că există şi aprecieri corecte despre unele meserii ale părinţilor: „Îmi place meseria de mecanic, deoarece este meseria viitorului", „Nu-mi place că părinţii mei n-au nici o meserie" etc.

Dacă analizăm mai profund răspunsurile de mai sus, fără îndoială că vom trage concluzia că dacă părinţii sînt răspunzători pentru unele păreri deformate ale copiilor lor despre muncă, despre anumite profesiuni, nu este mai puţin adevărat că au existat lacune şi în procesul instructiv privind orientarea profesională. De aceea, nu este lipsit de importanţă ca în cadrul orientării profesionale să se discute nu numai despre aşa-zisele meserii rîvnite de toată lumea, ci despre frumuseţea oricărei meserii.

Părinţii — în viziunea minorilor delincvenţi — se conturează mai bine, atunci cînd, direct sau indirect, cei din urmă răspund la unele întrebări ca:

Subiecţi	Părinţii se purtau bine	Părinţii se purtau rău	Păreri că au fost ajutaţi de părinţi	Păreri că n-au fost ajutaţi de părinţi	Primeau bani de buzunar de la părinţi	Nu primeau bani de buzunar de la părinţi
114	64,90%	35,09%	78,94%	21,06%	76,31%	24,69%

Dacă analizăm răspunsurile care au dus la procentajele de mai sus, vom observa că s-a răpuns corect la rubricile 2 şi 4 şi relativ corect la rubricile 1 şi 3. Pentru a susţine această părere, voi prezenta cîteva argumente din care să rezulte ce înţeleg unii copii prin: părinţii se purtau bine cu mine, se purtau rău, am fost ajutat sau nu, după care să putem face unele aprecieri. Iată cîteva exemple: „Părinţii mei se purtau bine cu mine, deoarece niciodată nu spuneau că ceea ce fac eu rău nu este bine". „Părinţii mei au fost înţelegători cu mine, deoarece mă ajutau să introduc în internat ţigări şi băuturi alcoolice, fără să fiu prins". „Părinţii mei sînt buni, pentru că nu mă întrebau de unde sînt obiectele pe care le aduceam acasă". „Părinţii mei m-au ajutat, deoarece îmi dădeau bani cîţi doream, fără să mă întrebe pentru ce îmi trebuie".

Iată şi păreri reale despre părinţi: „Se purtau ca toţi părinţii, bine şi rău". „Se purtau rău, de nedescris". „Mama se purta foarte bine, iar tata mă schingiuia". „Se purtau destul de bine faţă de cît eram eu de rău". „Se purtau rău, deoarece şi eu eram rău".

Părerea multor delincvenţi privind părinţii este împărtită, acest lucru fiind determinat de lipsa de unitate a părinţilor în atitudinea faţă de copii, ceea ce, din punct de vedere pedagogic, este greşit. Sînt şi minori delincvenţi care au răspuns: „N-am nici o părere despre părinţi", ceea ce desigur că trebuie să preocupe pe cei care întîlnesc asemenea cazuri.

Cît priveşte părerile prezente ale unor delincvenţi despre părinţii lor, şi acestea sînt semnificative. Reproduc cîteva: „Nu am părere bună, deoarece

din cauza lor am ajuns eu ce am ajuns". „Despre tata am o părere proastă, fiindcă se ceartă cu mama și o alungă de acasă". „Am stimă pentru tata și dușmănie pentru mama".

Există și păreri ca acestea: „Părinții au încercat mereu să mă ajute, dar eu n-am ascultat", însă asemenea aprecieri sînt puține.

Fiind întrebați cu cine vor să locuiască după ce vor deveni majori, după ce se vor califica și plasa în producție, un procent de 46% dintre subiecți și-au manifestat dorința de a locui singuri. Acest lucru se explică printr-o tendință a tinerilor către o mai mare independență, pe măsură ce se simt capabili să-și rezolve problemele de existență singuri.

Pentru ca relațiile părinți-copii să fie cele dorite, în toate cazurile este necesar ca în această direcție să acționeze cît mai mulți factori sociali, dar deosebit de importante pentru influențarea favorabilă a atitudinii elevilor și a mentalității părinților sînt climatul pe care-l creează școala și gradul de angajare a colectivului de profesori.

Educația patriotică în concepția oamenilor școlii din prima jumătate a secolului al XIX-lea

Prof. dr. Gh. PÂRNUȚĂ

Educația patriotică a constituit o preocupare de totdeauna a oamenilor școlii. Ea s-a afirmat cu tărie în toate timpurile, dar, mai ales, în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

Încă din primele decenii ale acestui secol, la noi, ca și în alte state europene, asistăm la un proces de dezvoltare a forțelor de producție capitaliste, la lupta pe care burghezia în ascensiune o duce în vederea lichidării rînduielilor feudale care împiedicau progresul economic, social și cultural. În această luptă, pe lîngă sprijinul maselor, burghezia a avut nevoie de oameni pregătiți, cultivați, informați. În acest scop, ea a întreținut și organizat diferite instituții culturale, a căutat ca, mai ales, prin oamenii școlii, să facă educația patriotică a generațiilor, să trezească și să dezvolte conștiința națională a poporului român, să pregătească masele pentru mișcarea revoluționară de la 1848, pentru Unire, independență națională.

Lecțiile pe care le-au ținut de la catedră, cărțile și revistele pe care le-au publicat și răspîndit în cele trei țări românești, munca lor plină de avînt pentru luminarea poporului, participarea la revoluție, suferințele îndurate la rînd cu poporul din care făceau parte etc., reprezintă tot atîtea pilde pentru tinerii pe care profesorii i-au îndrumat și format. În acest sens, școala a constituit unul din factorii de bază în lupta pentru unitatea națională, iar catedra o tribună pentru cultivarea sentimentului patriotic.

Educația patriotică înseamnă o înflăcărată iubire de neam și de țară, mîndria că aparții unui popor cu un trecut atît de glorios, conștiința aparteneței la o patrie, convingerea fermă că trebuie să lupți pînă la sacrificiu pentru independența și suveranitatea ei.

Între problemele prin care cărturarii și oamenii de școală ai acestei epoci urmau să acționeze în vederea educației patriotice a tinerei generații au fost: ideea unității naționale, ca urmare a unității de origine, limbă și cultură, libertatea națională, strîns legată de eliberarea socială, pregătirea și desfășurarea revoluției etc.

Înfăptuirea unirii tuturor românilor într-o singură țară a însemnat împlinirea unui scump și măreț ideal al poporului nostru, realizarea unei idei care a dăinuit pe aceste meleaguri de mai multe secole. O comunitate de limbă, de viață, de cultură și credință a legat poporul aflat de o parte și de alta a Carpaților din timpuri străvechi.

Un puternic curent de redeșteptare națională crease în cele trei țări românești Școala ardeleană, prin propagarea ideii latinității și unității poporului român. Prin operele lor, corifeii Școlii ardelene au dovedit continuitatea elementului roman în Dacia, latinitatea și unitatea neamului nostru.

Samuil Micu în *Istoria, lucrurile și întîmplările românilor* a căutat să trateze istoria poporului român de pe întreg teritoriul țării, realizînd, după cum spunea N. Iorga, cel mai frumos plan istoric ce fusese conceput de vreun român, pînă atunci [1].

În *Hronica românilor și a mai multor neamuri*, Gh. Șincai se ocupă de

[1] Petru Maior, în *Istoria pentru începutul românilor în Dacia, Istoria literaturii române*, vol. II, București, 1968, p. 39.

faptele istorice desfăşurate pe întregul cuprins al ţării. Prin evocarea unor origini strălucite şi măreţe urmărea să trezească în poporul român sentimente de încredere în forţele proprii [2].

Oamenii şcolii, care au activat în această epocă, au căutat să lămurească cît mai deplin tinerei generaţii, sensul noţiunilor de patrie, să cultive sentimente de dragoste faţă de frumuseţile şi bogăţiile ţării, pentru frumuseţea limbii, cîntecului, portului, admiraţie faţă de trecutul de luptă al poporului, ura neîmpăcată faţă de duşmani. Prin scrierile şi activitatea lor au căutat să sădească aceste sentimente în inimile generaţiei tinere.

Vorbind de patrie N. Bălcescu se referă la pămîntul locuit de români, la Dacia cu părţile ei (Ţara Românească, Moldova, Transilvania, Crişana şi Maramureşul).

Adresîndu-se studenţilor în *Cuvînt introductiv la cursul de istorie naţională*, M. Kogălniceanu sublinia: „Eu privesc patria mea toată acea întindere de loc unde se vorbeşte româneşte", iar ca istorie naţională „istoria Moldovei, a Valahiei şi a fraţilor din Transilvania" [3].

Iubirea de patrie străbate ca un fir roşu toate scrierile oamenilor şcolii. La o înflăcărată dragoste de patrie se referă şi Gh. Lazăr, cînd adresîndu-se tinerilor din întreaga ţară, scrie: „Patrii nu-i poate fi tot una măcar ce feliu de creştere vor primi mădularele (generaţiile) următoare". Această idee este accentuată în „Precuvîntare" la „Povăţuitorul tinerimii", unde el sublinia: „Fericit (este) neamul acela carele are credincioşi patrioţi şi oameni întru ştiinţe luminaţi". Îndemnul adresat permanent tinerilor săi dascăli era „dragoste către fericirea Neamului" [4].

Întemeind şcoala de la Goleşti, ctitorul ei, Dinicu Golescu anunţa că a făcut-o „spre folosul patriei". Din primele rînduri ale „Înştiinţării", prin care dascălul acestei şcoli, Florian Aaron îşi anunţa deschiderea cursurilor, se afirma ca scop al educaţiei „iubirea patriei" şi „fericirea naţiei româneşti" [5]. Primele cuvinte cu care N. Bălcescu începe „Cuvînt preliminariu la izvoarele istoriei românilor", sînt „românii cu trebuinţă de patriotism" [6], subliniind importanţa educaţiei poporului G. Barţiu socoteşte aceasta ca „cea dintîi treabă a patrioţilor".

Trecutul de glorie al strămoşilor noştri era mereu prezent la marele cărturar, ctitorul învăţămîntului superior în limba română din Ţara Românească, Gh. Lazăr. În puţinii ani cît a stat la Bucureşti, el a reuşit să transforme catedra într-o adevărată tribună de luptă, de dragoste de ţară, de înalt patriotism.

Petrache Poenaru, unul din elevii şi mai tîrziu un convins propagator al ideilor sale, arăta cum a reuşit Lazăr să adune tinerimea la şcoală, să facă să cunoască „virtuţile patriotice ale bărbaţilor care au ilustrat naţiunea, unii cu eroismul lor" ca Mihai Bravul, Ştefan cel Mare, Vlad şi Mircea, alţii „prin avîntul ce au dat limbii române şi culturii ei ca Văcăreştii" [7].

Prin lecţiile sale străbătute de o fierbinte dragoste de patrie, Lazăr a contribuit la dezvoltarea conştiinţei naţionale a elevilor săi, care erau nu numai tineri, ci şi adulţi, nu numai munteni, ci şi moldoveni şi transilvăneni. Şcoala sa, spune P. Poenaru, devenise unul din focarele „care scînteia entuziasmul patriotic" [8]. Elevii învăţaseră de la dascălul lor să cunoască „vocea patriei, să-şi iubească neamul şi limba naţională pe care să o ridice şi să exprime prin ea tot ce a produs mai înalt şi mai frumos mintea omenească, să alerge cu toţii la chemarea patriei şi s-o apere cu preţul vieţii lor. Atunci inima lui Lazăr sălta de satisfacţii că vedea realizate dorinţele sale de redeşteptare a românilor" [9].

Căutînd să insufle ucenicilor săi sentimentul demnităţii naţionale, Lazăr le arăta că se trag din poporul „cel mai măreţ al lumii, cel mai iscusit, cel mai înţelept, înfrumuseţat în ştiinţe, cel mai mare în suflet patrioticesc". În „Înştiinţarea" sa din 1818, Lazăr scria că românii descind dintr-un „popor şi neam ce este aşa vestit, proslăvit şi înzestrat

[2] *Istoria Românilor*, vol. III, Bucureşti, 1964, p. 1095.
[3] M. Kogălniceanu, *Scrieri alese*, vol. II, Bucureşti, 1955, p. 27.
[4] *Bibliografia românească veche*, tom. III, Bucureşti, 1912, p. 501.
[5] *Biblioteca Academiei R.S.R.*, ms. 4076, p. 60.
[6] N. Bălcescu, *Opere*, Bucureşti, 1952, p. 134.
[7] *Istoria literaturii române*, vol. II, p. 162.
[8] Gh. Bogdan-Duică şi G. Popa-Lisseanu, *Viaţa şi opera lui Gh. Lazăr*, Bucureşti, 1924, p. 291.
[9] Ibidem.

cu toate rodurile pămîntului, precum şi cu toate darurile duhovniceşti". Într-un mod asemănător le vorbea studenţilor Mihail Kogălniceanu: „Inima mi se bate, spunea el, cînd aud rostind numele lui Alexandru cel Bun, lui Ştefan cel Mare, lui Mihai Viteazul... Aceşti bărbaţi pentru mine sînt mai mult decît Alexandru cel Mare, decît Anibal, decît Cezar" [10].

Chemarea lui Lazăr s-a adresat tinerilor din întreaga ţară. „Veniţi toţi din toate părţile şi de toată starea"... „veniţi la izvorul tămăduirii". Şi tinerii au răspuns la chemarea lui după cum, educaţi de el, au răspuns şi la glasul lui Tudor Vladimirescu.

Numai educaţi în şcoala acestui mare cărturar şi patriot, elevii săi, viitori organizatori ai şcolilor naţionale, vor putea să înfrunte toate greutăţile şi să adune în şcolile lor de la sate şi de la oraşe miile de tineri, să-i lumineze, şi să-i pregătească pentru revoluţia de la 1848.

În cuvîntul de la catedră, în lecţii, profesorii arătau elevilor aspecte din viaţa poporului din cele trei ţări române, le dovedeau că toţi aveau aceeaşi origine, vorbesc aceeaşi limbă şi au aceleaşi aspiraţii. Aşa au procedat şi Eftimie Murgu, Aaron Florian, August Treboniu Laurian, Ion Maiorescu, Simion Bărnuţiu, George Barițiu, Mihail Kogălniceanu etc. Aşa au procedat şi comisarii de propagandă de la 1848, în cea mai mare parte oameni ai şcolii, cînd *propovăduiau poporului ideile de libertate socială şi naţională.*

Ideea unităţii românilor este afirmată cu vigoare de către Simion Bărnuţiu. Vorbind de unitatea limbii române el arăta că „este una şi aceeaşi care îi leagă pe toţi aceştia cu o legătură dulce frăţească şi îi uneşte într-o familie, care totdeauna cu fală nobilă s-au numit pe sine română" [11].

În *Dorinţele partidei naţionale din Moldova* Mihail Kogălniceanu sublinia că, unirea Munteniei şi Moldovei reprezintă „cheia de boltă fără de care s-ar prăbuşi tot edificiul naţional" [12].

Anunţînd întemeierea unei biblioteci universale Ion Heliade-Rădulescu se adresa către „Toată România: munteni, moldoveni, transilvăneni, bănăţeni" [13]. În concepţia sa limba constituia un element de bază în realizarea unităţii naţionale. „Limba singură uneşte, întăreşte şi define naţiunea" [14].

Pătruns de un înalt patriotism George Barițiu şi-a atras colaboratori la gazetele sale din toate timpurile româneşti. Subliniind importanţa limbii şi literaturii în lupta pentru unitatea naţională Barițiu arăta că „Unirea naţională este frumoasa deviză ce răsună din toate părţile şi deşteaptă duhurile cu putere multă şi că, una este naţiunea dacoromână, iar unitatea ei se manifestă în modul cel mai eminente prin limba şi literatura sa" [15].

Aceleaşi convingeri avea şi Ion Maiorescu, fost profesor la Cerneţi şi Craiova. El a propagat cu căldură ideea unităţii naţionale. „Românii de astăzi cred odată cu capul că mîntuirea lor stă în unire" [16] spunea el. În revista „Răsunetul", Andrei Mureşanu se adresa cu înflăcărare românilor de pe întregul cuprins al vechii Dacii: „români din patru unghiuri!... uniţi-vă în cuget, uniţi-vă în simţuri!"

Un puternic mijloc folosit de slujitorii şcolilor în vederea propagării ideii unităţii naţionale, a dezvoltării conştiinţei naţionale a fost presa. Prin ea s-a reuşit să strîngă laolaltă pe cei mai de seamă luptători pentru libertate şi progres, pentru unitatea poporului într-un singur stat. Articolele publicate în presa vremii au reuşit să ţină aprinsă flacăra ideii de unitate naţională. „Unirea şi unirea naţională sînt bunuri mari, importante şi însufleţitoare... Iubiţi-vă şi apăraţi-vă unul pe altul, cunoaşteţi că sînteţi fraţi şi aceasta este naţionalitatea", scria Barițiu.

În dorinţa ca românii să aibă „o limbă şi literatură comună", M. Kogălniceanu reuşi să strîngă în jurul revistei „Dacia literară", scriitori din toate provinciile ţării. „Aşadar foaia noastră va fi un repertoriu general al literaturii româneşti, scria Kogălniceanu, în carele ca într-o oglindă se vor vedea

[10] M. Kogălniceanu, *Scrieri alese*, Bucureşti, 1958, p. 205.
[11] *Foaie pentru minte, inimă şi literatură*, XVI, 1853, p. 287.
[12] M. Kogălniceanu, *Dorinţele partidei naţionale*, 1848, p. 1.
[13] I. Heliade-Rădulescu, *Scrieri alese*, Bucureşti, 1961, p. 142.
[14] Idem, *Echilibru între antiteze*, Bucureşti, 1859—1869, p. 36.
[15] Ibidem.
[16] „Transilvania", 1874, nr. 4, p. 29.

scriitori moldoveni, munteni, ardeleni, bănățeni, fiecărecare cu ideile sale. Țelul nostru este realizarea dorinței ca românii să aibă o limbă și o literatură comună pentru toți" [17]. De altfel, același țel ca al revistei „Dacia literară" îl aveau: „Foaie pentru minte, inimă și literatură", „Gazeta de Transilvania", „Curierul românesc", „Albina românească", „Pruncul român", „Poporul suveran" etc. Ele aveau colaboratori din toate provinciile românești și circulau dintr-o țară românească în alta, difuzorii lor fiind mai ales oamenii școlii ca G. Barițiu în *Transilvania* C. Diaconovici-Loga în *Banat*, Aron Pumnul în *Bucovina*, Gh. Asachi în *Moldova*, I. Heliade-Rădulescu în *Muntenia*.

Nu trebuie uitată acțiunea de difuzare a presei și a ideilor ei în rîndul învățătorilor sătești și a populației rurale făcută de profesorii conducători ai școlilor normale, de subrevizorii școlari etc. Lectura gazetelor însuflețea poporul, îl încălzea cu ideile de libertate, de unitate națională. Iată cît de înflăcărate cuvinte pentru unire erau adresate de „Pruncul român" fraților moldoveni: „Uniți-vă cu noi frați de dincolo de Milcov... Munteanul și moldoveanul sînt toți români, sînt frați, o singură nație... Să ne dăm mîna ca niște frați și să ne ajutăm unii pe alții. Uniți vom fi tari" [18].

La susținerea ideii unității naționale a contribuit schimbul de cărți și de profesori care au circulat dintr-o țară în alta. Eforia școalelor, primind o donație de cărți de la M. Kogălniceanu, prin Petrache Poenaru, sublinia strădaniile cărturarilor moldoveni pentru „toată românimea", pentru „deosebitele popoare ale aceluiași neam" [19].

Este cunoscută acțiunea revoluționară a dascălului bănățean Eftimie Murgu care plănuise unirea Banatului, Transilvaniei, Moldovei și Munteniei într-un singur stat unitar puternic, cum și participarea profesorilor în diferitele asociații și adunări revoluționare. Între zecile de mii de români care strigau pe cîmpia Blajului „vrem să ne unim cu țara!" erau și slujitori ai școlii ca Simion Bărnuțiu, August Treboniu Laurian, Vasile Maiorescu, Axente Sever, Nifon Bălășescu, Petre Suciu, David Almășanu, C. Roman-Vivu etc. Unii dintre ei erau în evidența poliției ca membri ai unor asociații secrete care plănuiau să realizeze „o împărăție dacoromână" [20].

Luptînd pentru libertatea poporului oamenii școlii au subliniat necesitatea eliberării sociale a țăranului, a împroprietăririi lui. Trăind în mijlocul maselor țărănești dascălii au cunoscut mizeria în care se zbătea țărănimea și de aceea ei au luptat în primele rînduri împotriva asupritorilor poporului, pentru eliberarea țăranilor de clacă și de exploatare, pentru libertate și o viață mai bună. În soluționarea acestei probleme, M. Kogălniceanu vedea „însăși consolidarea naționalității române".

Convinși de dreptatea cauzei țăranilor români, reprezentanții școlii au propagat de la catedră adevărul rostit de Tudor Vladimirescu că „Patria e norodul iar nu tagma jefuitorilor". Articolele prevăzute în *Proclamația de la Islaz* și în special art. 13, împroprietărirea clăcașilor, au găsit un puternic răsunet în inimile profesorilor și ale învățătorilor.

Prin articolele publicate în „Pruncul român" și în „Poporul suveran", ca și prin activitatea desfășurată în *Comisia proprietății* Ion Ionescu de la Brad s-a manifestat ca un consecvent luptător pentru desființarea relațiilor feudale, pentru împroprietărirea clăcașilor. El sublinia că articolul 13 din Constituție „devine problemul cel însemnat și cel mai greu de dezlegat al epocii noastre".

Dar reformele economice, sociale și politice nu se puteau înfăptui fără revoluție. În concepția conducătorilor mișcării de la 1848 revoluția apare ca un fenomen social. În activitatea lor revoluționară comisarii de propagandă, din rîndul cărora au fost mulți învățători și profesori, au pregătit poporul pentru lupta armată. „De vom voi a rămînea oameni slobozi, scria Eftimie Murgu, toți cu toții să apucăm arma... ca însine să ne putem apăra drepturile noastre" [21]. În „Poporul suveran" se făcea același îndemn, subliniindu-se: „Sîntem hotărîți... a muri mai bine liberi decît a mai trăi subt influența instituțiilor de tiranie și oligarhie" [22].

[17] „Dacia literară", 1840 (ianuarie), p. 1.
[18] „Pruncul român", 1848, nr. 1 (12 iunie).
[19] „Arhivele Statului București", dosar 5014/839, f. 24.
[20] Cf. Gh. Pârnuță, *August Treboniu Laurian*, în „Studia bibliografica", 1966, p. 368.
[21] „Biblioteca Academiei R.S.R.", ms. 1058, p. 49.
[22] „Poporul suveran", 1848, nr. 10.

Fiind adept al rezolvării prin revoluție a problemei proprietății, Ion Ionescu de la Brad scria că „revoluțiile sînt actul de naștere a libertății, de aceea le binecuvîntez pretutindeni unde se arată și mă fălesc cu națiа mea română care în sfîrșit a rupt și ea lanțurile ce o ținea ferecată“ [23].

Prin inflăcăratul său marș revoluționar, dascălul brașovean Andrei Mureșanu educa poporul îndemnîndu-l la ruperea lanțurilor tiraniei.

„Priviți, măreațe umbre, Mihai, Ștefan, Corvine,
Românа națiune, ai voștri strănepoți
Cu brațele armate, cu focul vostru-n vine,
Viața-n libertate ori moarte! străgă toți“...
Dar noi pătrunși în suflet de sfînta libertate,
Jurăm că vom da mîna să fim pururea frați!

Pătruns de un fierbinte patriotism, August Treboniu Laurian scria lui N. Bălcescu: „Sînt gata a mă duce oriunde, și a face orice pentru cauza românilor“ [24]. Într-un fel asemănător se adresa dascălul Constantin Roman-Vivu.

La cunoscutul zel și patriotism al învățătorilor și profesorilor, ca organe fidele ale libertății, făcea apel guvernul provizoriu de la 1848 spre a pregăti masele pentru revoluție. Arătînd necesitatea educării poporului în spiritul apărării patriei, Bărnuțiu se referea la faptele strămoșilor „își prețuiau țara, limba și libertatea mai mult decît viața și mureau bucuroși pentru dînsele deoarece, ei credeau că nu e nimic mai nobil decît a muri pentru patrie“ [25].

Puternice sentimente de dragoste de patrie au trezit oamenii școlii în sufletele tinerilor pe care îi educau. În lecțiile lor erau mereu prezente glorioasele lupte ale poporului.

Subliniind rolul istoriei în activitatea de educație patriotică, N. Bălcescu arăta că „Istoria este cea dintîi carte a unei națiі. Într-însa ea își vede trecutul, prezentul și viitorul“ [26]. Referindu-se la același obiect de învățămînt, M. Kogălniceanu cerea ca „istoria românească să ne fie cartea de căpetenie, să ne fie paladiul naționalității“... „printr-însa vom prevedea viitorul, printr-însa vom fi români“ [27].

În „Precuvîntare“ la *Idee repede de istoria Țării Românești* Florian Aaron menționează că istoria patriei este „oglinda magică a veacurilor trecute, icoana cea adevărată a vremii de acum“... „Națiа fără istoria patriei este ca pierdută, între celelalte națiі“. Pentru George Barițiu studiul istoriei patriei este pentru națiunea română „una din condițiunile esențiale de viață“ [28].

Convinși, așa cum arăta Ion Ionescu de la Brad, că „omul se răscumpără de ignoranță prin știință“ și numai în felul acesta el se va ridica „de la robie la libertate“, oamenii școlii au militat neîncetat pentru luminarea maselor, pentru un învățămînt de masă, pentru organizarea și răspîndirea școlilor, a învățăturii.

Plină de înalt patriotism s-a dovedit larga acțiune de luminare a maselor întreprinsă de elevii lui Lazăr în *Muntenia*, de urmașii lui Asachi în *Moldova* și a corifeilor Școlii ardelene în *Transilvania*, care, în condițiile vitrege de atunci, au răspîndit învățătura de carte în popor. Este de menționat că numai în Țara Românească în preajma revoluției de la 1848 erau 2 304 școli cu 47 688 elevi.

După cum am văzut oamenii școlii au urmărit continuu să facă educația patriotică a generației tinere, a poporului. Viața și activitatea desfășurată de ei în această perioadă, eroismul de care au dat dovadă, constituie elemente de bază, în educația patriotică a tinerei generații de astăzi.

---

[23] I. Ionescu de la Brad, *Cauza revoluțiilor*, în: „Poporul suveran“, 1848, nr. 10.
[24] *Cf. Ctitori de școală românească*, București, 1971, p. 92.
[25] S. Bărnuțiu, *Pedagogia*, Iași, 1870, p. 183.
[26] N. Bălcescu, *Opere*, București, 1952, p. 132.
[27] M. Kogălniceanu, *Introducție...*, Arhiva românească, Iași, 1881.
[28] *Ctitori de școală românească*, București, 1968, p. 114.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

INVESTIGAȚII INTERNAȚIONALE ÎN PROBLEME EDUCATIVE

NEVILLE POSTLETHWAITE
I.E.A. STOCKHOLM

La toate nivelele sistemelor școlare, factorii responsabili în problemele politicii educaționale, precum și cei din forul de conducere, reclamă din ce în ce mai mult date obiective pentru a-și fundamenta deciziile luate. Chiar în Statele Unite, unde cercetările pedagogice sînt mai numeroase ca oriunde, Comitetul de Politică Educațională al Academiei naționale de pedagogie a recomandat, în recenta sa publicație „Policy Making for American Schools" [1], ca „Departamentul de Educație și Corpurile legislative ale Statelor să mărească considerabil cheltuielile lor pentru cercetările privitoare la educație (II D. p. 15) și ca guvernul federal să procedeze la investiții intensive în toate sectoarele favorabile dezvoltării educației (III C. p. 19). Cercetarea în domeniul educației figurează și ea printre aceste sectoare. Decizii privitoare la educație pot fi luate în orice moment de către cadrele didactice în clasele lor, de către forurile de conducere, de către factorii responsabili în problemele politicii educative. Profesorul poate hotărî, de exemplu, să fixeze elevilor lucrări de efectuat la domiciliu, să experimenteze o nouă metodă de predare sau să-și modifice sistemul de recompense și pedepse.

Factorii de conducere pot hotărî revizuirea atribuțiilor învățătorilor, cu scopul de a introduce sistemul de predare pe echipe, ori metoda de predare pe grupe mici alcătuite în mod variat sau să reexamineze bugetul, pentru a permite cumpărarea de material didactic nou. De asemenea, factorii responsabili în problemele politicii educaționale pot decide să se adopte sistemul școlii unice, să se prelungească activitatea școlară, să se introducă anumite programe speciale pentru a lupta împotriva unor handicapuri sau *chiar de a suprima toate școlile particulare*. Asemenea decizii nu pot fi luate în pripă, dar, pînă acum, ele au fost toate bazate, mai curînd, pe o părere subiectivă decît pe fapte obiective.

Investigații internaționale în domeniul educației

În anumite țări dezvoltate, mai cu seamă, factorii responsabili în problemele de politică educațională primesc un număr mare de rapoarte referitoare la cercetările pedagogice. Uneori, este vorba de o cercetare unică, la scară mare, ale cărei rezultate sînt totuși contestabile tocmai pe temeiul unicității *temei*, alteori, este vorba de cercetări numeroase la scară mică, soldîndu-se deseori cu concluzii contradictorii. Apare, astfel, nevoia urgentă de a obține, pe baza cercetărilor, rezultate sigure, generalizabile. Evident, se vor lua decizii în continuare la toate nivelele, fie că-i vorba de asistența unor cercetări pedagogice, fie că nu.

Oricum ar fi, orice document de cercetare are ca scop să furnizeze informații factorului responsabil cu problemele politicii educaționale și nu să-i spună ce anume trebuie să facă. Luarea deciziei îi incumbă lui, iar colectivul de conducere este în măsură să evalueze implicațiile politice, sociale, economice și educaționale.

Aceasta nu înseamnă că între acești factori de răspundere și cercetare nu trebuie să existe relații strînse, ci doar că trebuie insistat ca decizia definitivă să aparțină forului de conducere a învățămîntului. Profesorul T. Husén [2] (1968) a definit admirabil cum ar trebui să

fie o cooperare între *cercetători* și *conducători* și cum este ea realizată în unele țări; sprijinul este de altfel reciproc: uneori, cercetătorul ajută factorul de răspundere cu problemele școlare să-și formuleze problemele în termeni mai precișii, alteori, acesta ajută pe cercetător să interpreteze, în modul cel mai nimerit, datele pe care acela le-a adunat.

Motive pentru a întreprinde cercetări internaționale la scară mare

Unul din tipurile de cercetări cele mai curente constă într-o experiență ce comportă un grup experimental și un grup de control. Aceste grupe sînt mai mult sau mai puțin similare din toate punctele de vedere, în afară de unul — *variabila* — (uneori sînt chiar mai multe) și această variabilă studiată este mînuită (ori i se modifică comportamentul) în grupul experimental. În domeniul educației, se dovedește totuși că este greu să se efectueze o cercetare de acest tip pentru a se studia anumite probleme (cf. Carroll — 1963 [3], Kish — 1965 [4]).

De exemplu, în cazul unei cercetări urmărind eficacitatea claselor omogene (streaming), este important ca profesorii ce predau în clasele care practică acest sistem să creadă în eficacitatea sa, și *viceversa*, pentru învățătorii ce predau în clasele neomogenizate. În practică, aceste condiții sînt rar îndeplinite. Astfel, se constată că cercetarea este supusă la unele limitări importante. Adesea este greu — dacă nu chiar imposibil — să alegi variabilele de control, în așa fel ca ele să excludă toate variabilele străine ce ar perturba cercetarea. Iată de ce rezultatele cercetărilor experimentale sînt așa de des contradictorii. Pe de altă parte, este un lucru anevoios să se procedeze la niște cercetări pe o mostră, desigur reprezentativă, a unei populații determinate, atunci cînd pentru forul de conducere deciziile trebuie luate cu multă precizie. În plus, „cadrul natural" în care acesta dorește, adesea, ca cercetarea să se desfășoare (de exemplu, veritabile clase omogenizate, ori neomogenizate) este adesea irealizabil într-o cercetare experimentală.

O altă metodă de cercetare, aceea a investigațiilor, permite să se treacă peste aceste greutăți, căci „niște mostre reprezentative luate la întîmplare îngăduie să se tragă concluzii relative la populații bine definite și să se efectueze măsurători în cadrul natural al populațiilor reale" (Kish) [5].

Investigația prezintă totuși avantajul că unele schimbări de situație ori de tratament se produc spontan, în cadrul lor natural. Aceste schimbări pot fi considerate ca tratamente experimentale și, deci, pot fi eșantionate și evaluate. Este bine să deosebim această formă de cercetare de aceea în care o *acțiune* oarecare este *întreprinsă în mod deliberat*, de obicei în chip mai mult artificial decît natural, pentru a pune în mișcare — într-un sens anumit — una sau mai multe variabile. Rămîne totuși evident că planul investigației trebuie conceput în funcție de problema în studiu.

În acest sens au fost făcute mai multe investigații în domeniul educației: Flanagan, 1964 [6], Coleman, 1966 [7], Early Leaving [8], Crowther [9], Newson [10], Plowdan [11] și Douglas [12], [13] etc.

În unele țări, de exemplu în Statele Unite, se constată diferențe importante — după regiuni — în ce privește anumite aspecte pedagogice, cum ar fi programele și cheltuielile pe elevi, dar, în mod practic, nu-i nici o diferență în alte aspecte, cum ar fi vîrsta intrării în școală, structura sistemului școlar. În alte țări — în special în cele cu sisteme centralizate de educație — există puțină variabilitate. De aceea, unele probleme pot fi elucidate plecînd de la date naționale, pe cînd multe altele nu. Dacă ne ridicăm la scară mondială, diferitele sisteme educaționale existente oferă paleta tuturor diferențelor posibile în organizarea școlară, în pregătirea corpului didactic, în programele de studiu, în metodele de predare, în statutul social-economic al școlilor etc.

În acest context „natural", efectele acestor diferențe sînt foarte sensibile.

Iată de ce rezultatele investigațiilor internaționale, cum sînt acelea obținute de *Asociația internațională pentru evaluarea randamentului școlar* (l'Association internationale pour l'evaluation du rendement scolaire — I.E.A.), dobîndesc o importanță deosebită (Husén, 1967) [14].

1. Dacă o țară studiază relațiile dintre anumite variații în acțiunea educativă și randamentul școlar și gama acestor variații (de exemplu, în programele de studiu, specializarea mai mult sau mai puțin grăbită, dotarea, diferitele tipuri

de şcoli, sistemul de selecţie, vîrsta de intrare în şcoală etc.), cercetarea nu este completă în interiorul acestei singure ţări.

2. Dacă se controlează generalitatea ori universalitatea unei relaţii descoperite într-o anumită ţară, investigaţiile internaţionale sînt deosebit de folositoare, deoarece dacă se lucrează, de exemplu, cu douăzeci de ţări, se obţin nouăsprezece răspunsuri de comparaţie, ceea ce îngăduie deja anumite generalizări.

Cum, la ora actuală, I.E.A. a organizat probabil cea mai mare serie de investigaţii internaţionale, în privinţa educaţiei, şi cum autorul este la curent cu aceste situaţii, mai bine decît cu oricare altele, problemele legate de cercetările pedagogice internaţionale pe scară mare vor fi descrise în funcţie de experienţa dobîndită de I.E.A.

Centrele de cercetare care participă actualmente la lucrările I.E.A. sînt situate în Australia, Belgia, Chile, Anglia, Republica Federală a Germaniei, Finlanda, Franţa, Ungaria, India, Iran, Italia, Japonia, Olanda, Noua Zeelandă, Polonia, Scoţia, Suedia, Tailanda şi Statele Unite.

Probleme legate de cercetările pedagogice internaţionale

Problemele legate de o cercetare depind, într-o anumită măsură, de scopurile urmărite. Cu toate acestea, numeroase probleme identificate de I.E.A. vor apărea aproape sigur — sub o formă ori alta — în alte investigaţii internaţionale.

Ce scopuri de cercetare sînt urmărite de I.E.A. ? I.E.A. a încercat, mai întîi, să descrie, în mod cît mai amănunţit posibil, factorii şi sindromii factorilor care sînt legaţi de rezultatele şcolare în general şi de randamentul în diferitele ramuri în particular ; apoi, I.E.A. a examinat cum se deosebesc aceste rezultate în funcţie de anumite contexte social-culturale, în diferite ţări. Deşi educaţia şcolară acţionează asupra a numeroase forme de comportamente non cognitive, grupul I.E.A. a decis să se concentreze asupra acestui domeniu (examinînd totuşi cîteva trăsături afective), pentru că aşanumitul „savoir-faire", priceperea în ceea ce priveşte folosirea testelor la scară mare, era mai dezvoltată în acest domeniu decît în altele. Cum I.E.A. şi-a desfăşurat cercetările asupra unor obiecte specifice, a fost posibil să se determine, în acelaşi timp, factorii legaţi de randament într-o ramură particulară (de exemplu, lucrul de laborator exercită el vreo influenţă asupra rezultatului total în ştiinţă — dacă este cazul, care anume fel de lucru în laborator ? Sau, elevii care au acces la un laborator de limbi pronunţă ei mai bine o limbă străină decît ceilalţi şi, în acest caz, care sînt ceilalţi factori legaţi de acest avantaj şi în ce mod anume aceştia influenţează rezultatul, precum şi randamentul şcolar în general.

Multe persoane cred că scopul unei cercetări internaţionale este de a compara rezultatele medii obţinute de elevii unei anumite ţări la un test de cunoaştere cu acelea ale elevilor celorlalte ţări. Or, comparaţiile sumare, care n-ar ţine cont de programele de învăţămînt, de proporţia cunoştinţelor ce pot fi reţinute etc., ar duce la grave erori. Dacă, de exemplu, am considera absolvenţii învăţămîntului secundar, evident că nu-i judicios să comparăm mediile unei ţări unde numai 10% dintr-o grupă de vîrstă atinge acest stadiu — după o selecţie severă — cu mediile altei ţări, unde 70% din aceeaşi grupă de vîrstă ating acelaşi nivel. Mediile luate pe ţară, ori mediile pe regiuni, calculate în funcţie de factori adecvaţi, pot fi, în anumite cazuri, comparate într-un mod semnificativ.

În investigaţiile internaţionale, cum sînt cele conduse de I.E.A., se procedează în două etape. Mai întîi, se examinează — în interiorul diferitelor ţări — relaţiile care pot să existe între diferitele aspecte pedagogice şi rezultatele obţinute de către lotul de elevi, ori pe grupe (de exemplu, o şcoală întreagă).

Apoi, şi în aceasta rezidă interesul apropierii intenţionale, se examinează dacă în diferite ţări rezultatele asemănătoare corespund practicilor asemănătoare, ceea ce echivalează cu repetarea unei observaţii de un număr de ori egal cu acela al ţărilor participante care au prezentat caracteristicile date.

Ar fi bine, poate, să menţionăm că, atunci cînd se procedează la o investigaţie internaţională, fiecare ţară poate să adauge puncte suplimentare la instrumentele de măsură utilizate în comun, în scopul de a acumula date asupra unor probleme speciale (în studiul asupra matematicii, făcut de I.E.A., au fost publicate, pînă în prezent, şase rapoarte naţionale).

Cadru conceptual și forma de cercetare

După un studiu prealabil (Fashay, 1962 [15]), stabilind că o investigație internațională în care utiliza metode și instrumente standardizate era posibilă din punct de vedere administrativ și rezultatele erau semnificative, grupul I.E.A. a decis să lanseze o cercetare asupra unui obiect de învățămînt pe ramură. S-a ales matematica, pentru că este o disciplină esențială în învățămînt, pentru că a suferit transformări adînci în cîteva țări și, de asemenea, pentru că, pe plan internațional, această disciplină pune mai puține probleme de traducere. La acea epocă (1962), institute situate în douăsprezece țări au participat la cercetare. S-a hotărît să se examineze, pe de o parte, cunoștințele elevilor de treisprezece ani (și ale tuturor elevilor ce se găsesc în clasele frecventate de o majoritate a elevilor de această vîrstă) și pe de altă parte, ale tuturor școlarilor ce se găsesc în ultimul an al cursului secundar. S-a ales vîrsta de treisprezece ani, pentru că această vîrstă era ultima în care toți elevii — din toate țările participante — erau încă supuși obligativității școlare, deși frecventau tipuri de școală foarte diferite, potrivit sistemelor de învățămînt. A fost ales anul preuniversitar, pentru că el constituie, din mai multe puncte de vedere, o concluzie a sistemului educativ, moment favorabil pentru studiul influenței unor variabile ca : vîrsta, numărul de ramuri studiate, sistemul de selecție etc. Această primă investigație referitoare la matematică a fost efectuată cu succes.

Actualmente, I.E.A. studiază șase discipline școlare (științele înțelegerii citirii, analiza textelor literare, franceza predată ca limbă străină, engleza predată ca limbă străină și educația cetățenească). Populațiile examinate cuprind de data aceasta : 1) elevi de zece ani, pentru că, în majoritatea sistemelor, acești elevi dobîndesc cunoștințele de la un singur institutor și nu de la mai mulți profesori specializați ; 2) elevi de paisprezece ani, pentru că, în majoritatea țărilor dezvoltate, în 1970, toți elevii erau încă obligați să frecventeze școala (în țările dezvoltate care participă la cercetările I.E.A. sînt, desigur, eșecuri serioase înainte de etapa aceasta și, în unele cazuri, un anumit procentaj de elevi nu vin niciodată la școală) ; 3) studenții preuniversitari. Definirea unui eșantion de populație ce ar urma să fie examinată este foarte dificilă și necesită totdeauna discuții lungi pînă cînd să se ajungă la un acord. Problema selecției disciplinelor s-a dovedit mai puțin grea. I.E.A. a creat comisii de specialiști, însărcinați să examineze oportunitatea și posibilitatea de a testa anumite discipline, B. S. Bloom (1969) [16] a publicat un raport asupra acestor lucrări.

Stabilirea cadrului conceptual a ridicat poate cele mai mari greutăți. Într-adevăr, pentru a defini factorii și sindromii factorilor legați de randament în diferitele sisteme școlare, I.E.A. nu trebuie să țină cont numai de factorii pedagogici, ci, mai ales, de factorii familiali, sociali, economici etc. Sarcina este considerabilă, fiindcă, dintre miile de influențe eventuale, I.E.A. trebuie să le aleagă pe acelea pe care vrea să le studieze în cursul cercetării.

Această problemă a fost atacată în trei moduri diferite. Mai întîi, s-a întrebuințat experiența cîștigată la nivelele naționale și internaționale de către toți cercetătorii întruniți în cadrul I.E.A., ei au formulat ipoteze privind influența anumitor factori asupra randamentului școlar. Pe de altă parte, s-a cerut comisiilor naționale și internaționale specializate să se angajeze într-o muncă similară. De fiecare dată, ipotezele trebuiau să fie însoțite și de sugestii privitoare la instrumentele ce permit să fie puse la probă. Aceste propuneri au fost apoi distribuite la toți membrii I.E.A., încît, după răspunsul lor, ele au fost modificate sau chiar părăsite. În fine, au fost instruiți experții diferitelor domenii ale științelor sociale (Super, 1969) [17] și aceștia aveau drept misiune să determine factorii care, după părerea lor, trebuiau asociați la rezultatele școlare. Pregătită în acest fel, cercetarea actuală a I.E.A.-ului acționează asupra a circa 250 de variabile pentru analizele privitoare la elevii studiați în școlile lor și asupra a circa 800 variabile din analizele interșcolare. Acest număr de variabile menține studiul în cadrul unor limite acceptabile, în ceea ce privește timpul și analizele statistice. Este evident că toate variabilele prezentate ca primordiale de către anumiți specialiști n-au putut fi reținute ; este totuși remarcabil că, pentru un mare număr dintre ele, s-a putut obține acordul unanim a numeroși specialiști în științele sociale provenind din nouăsprezece țări diferite.

Modele de mostre

Mostrele aleatorii ale populațiilor de examinat sînt esențiale pentru generalizarea observațiilor. Meritul excepțional al modelelor de mostre aleatorii constă în faptul că eroarea-standard, considerată în totalul ei, sau parțial, poate fi determinată începînd de la elementele intrinseci ale acestei mostre. Este surprinzător de constatat cîți cercetători în științele sociale nu înțeleg tehnicile modelelor de mostre stratificate aleatoriu. I.E.A. a trebuit să se asigure că fiecare institut ce participă la lucrările sale se putea bizui pe un cercetător capabil să extragă *o mostră* corespunzător normelor fixate ; toate planurile pentru serierea mostrelor naționale au fost verificate de către un expert internațional.

S-a convenit ca fiecare populație de examinat să fie împărțită în : populație deja cuprinsă în mostre și o populație exclusă (de exemplu, anumite tipuri speciale de școli), aceasta din urmă fiind așa de restrînsă, încît lipsa ei, din cadrul mostrelor, să nu antreneze vreo modificare semnificativă a rezultatelor.

În majoritatea cazurilor, s-a procedat la o înseriere de mostre în doi timpi : întîi pe școli (ori pe clase, de exemplu, în Franța), apoi pe elevi — în școlile alese. În anumite cazuri, înserierea de mostre a fost făcută în trei timpi : întîi s-a ales orașul ori comuna (de exemplu, în Statele Unite), sau blocul de locuințe (de pildă, în India), apoi școlile și elevii.

Pînă la ce punct raportul final trebuie să furnizeze detalii asupra operației de înseriere a mostrelor ? Atunci cînd rezultatele nu corespund ideilor preconcepute, se găsesc unii care să critice imediat metoda de *înseriere a mostrelor*, ori pretind fără a controla că cineva a trișat în timpul desfășurării acțiunii. Aceasta se întîmplă în special cu persoane naive, care văd într-o cercetare, ca aceea a I.E.A.-ului, un fel de competiție internațională și compară notele naționale fără să le pună de acord. Pe de altă parte, a prezenta *in extenso* fiecare mostră (eșantion) în raportul de cercetare ar face acest raport ilizibil — așa de mare ar fi volumul hîrtiilor. Atunci, care-i soluția cea mai bună ?

În stadiul actual, se operează un control exterior asupra valorii reprezentative a fiecărei mostre, incluzînd, în datele reunite, un număr de variabile — teste, pentru care existau dinainte statistici sigure (de exemplu, numărul studenților de ambele sexe, pregătirea profesorilor etc.). Totuși, uneori statisticile oficiale nu sînt, ele însele, totdeauna sigure, mai cu seamă în unele țări în curs de dezvoltare.

Evaluarea

Instrumentele de măsură, construite la I.E.A., cuprind teste de cunoștințe, scări de atitudine și chestionare privind metodele de predare și caracteristicile generale. Toate aceste instrumente sînt în întregime noi ; datorită întinderii cercetării, ele sînt concepute pentru corectarea automată.

Principiile construirii acestor instrumente internaționale nu diferă fundamental de acelea care stau la baza elaborării testelor naționale ; problemele ce necesită a fi tratate sînt cu mult mai complexe.

Pentru a pregăti cadrul unui test de cunoștințe, trebuie mai întîi să se analizeze conținutul programelor pentru fiecare populație ce urmează să fie examinată, în fiecare din țări. Au fost create pentru fiecare disciplină o comisie internațională și comisii naționale. Aceste comisii cuprind cadre didactice, specialiști în mînuirea și în alcătuirea testelor, precum și specialiști în disciplinele la care ne referim. O greutate particulară : cu cît ne ridicăm mai sus în sistemul școlar, cu atît programele diferitelor țări au mai puține puncte comune ; ajungi, astfel, să te întrebi, uneori, dacă la acest nivel mai este posibilă întocmirea unui test care să convină tuturor participanților. Or, este important ca același test să fie administrat în toate țările, altfel el devine extrem de greu.

Procedeul adoptat este următorul : mai întîi se iau în considerație toate domeniile comune și, apoi, alte domenii pe care experții socotesc că trebuie să le rețină, deși sînt comune numai cîtorva din țările participante. Dacă după efectuarea rezultatului total acesta reiese, într-un fel, mai „echitabil", în ce privește scopurile comparațiilor dintre țări, s-ar putea măsura rezultatele parțiale pe baza unei analize a componenților principali (Peaker, 1969) [18].

O dată ce punctul de plecare a fost aprobat, se redactează *statute* (item-uri) pentru fiecare din grupe. Aceste statute trebuie să fie pre-testate și discutate înaintea alcătuirii definitive a testelor. Nu

există deosebire între întocmirea unui test național, ori internațional ; pentru acesta din urmă, totuși, comunicațiile sînt lungi — între o comisie internațională și o comisie națională ; de aceea, o planificare îngrijită și fixarea realistă a termenelor sînt deosebit de importante.

Scările descriptive și scările de atitudine sînt, de asemenea, internaționale, în sensul că aceleași statute (item-uri) sînt date tuturor țărilor. Din această cauză, multe pre-test-uri sînt foarte adesea necesare înainte de a obține o scară internațională unidimensională, compusă pentru toți din aceleași item-uri.

Chestionarele sînt adesea greu de redactat, fiindcă trebuie mult timp ca să ajungă la un enunț operațional al problemei, care să fie înțeles și care să poată fi aplicat de către toate țările. De exemplu, în cercetările I.E.A. asupra matematicii, se cerea fiecărui director de școală să claseze instituția sa într-una ori mai multe din categoriile propuse, dintre care una era *școala comprehensivă* (adică, o școală unică, care ar primi elevi de toate nivelele de aptitudini). Analizele au demonstrat că în stabilirea categoriilor propuse au fost interpretări foarte diferite — după țări. În studiul asupra matematicii, această problemă nu fusese pre-testată.

Instrumentele de cercetare, ca și toate recomandările date, pun o importantă problemă de traducere. Pentru anumite item-uri ale chestionarelor, nu este numai imposibil de a face înțeleasă problema pe plan internațional, dar și de a furniza un cod internațional de răspuns, de exemplu, pentru nivelul de educație a părinților. Fiecare țară poate pune atunci problema în modul care-i convine cel mai bine, interpretînd apoi răspunsurile conform codului internațional. Pentru item-urile de scări și de teste sînt uneori necesare note însoțitoare amănunțite, pentru a preciza intențiile comisiei responsabile cu redactarea inițială, în așa fel încît traducerile să fie corecte. Volumul de traduceri ce trebuie făcute constituie o greutate pentru numeroase țări ce nu sînt anglofone (engleza fiind, în mod convențional, limba de lucru a I.E.A.-ului).

La un moment dat, s-a propus să se facă o retraducere a textelor pregătite de către țările neanglofone, dar experiența a dovedit că este de preferat să se concentreze toate eforturile asupra traducerii directe și asupra controlului acestei traduceri.

Viitorul cercetării internaționale în educație

Noi am prezentat lucrările I.E.A. ca exemplu, cu scopul de a arăta un anumit număr de probleme care se pun pe planul concepției, al metodelor și al realizărilor practice de cercetare multinațională la scară mare. Acum, este important să ne punem întrebarea : ce rezultate provenind din cercetările de acest gen sînt cele mai utile ?

În fiecare sistem, factorii cei mai importanți și cei mai maleabili (din punct de vedere politic) sînt : randamentul școlar, atitudinile etc., atît la nivelul elevilor și studenților luați individual, cît și pe grupuri. Diferențele care se raportează la atribuirea resurselor suplimentare și la transformările privind organizarea școlară interesează în mod cu totul special. Pe măsură ce analizele datelor obiective vor progresa, se vor putea identifica direcțiile cauzale cu o certitudine crescîndă, deși în ultimă analiză datele experimentale propriu-zise permit să se tragă concluzii ferme în această privință. Evident, cu cît va fi mai mare numărul factorilor particulari ce vor acționa de o manieră similară, într-un număr mare de țări, cu atît se vor putea generaliza observațiile făcute.

Una din principalele descoperiri ale investigațiilor pe care I.E.A. le-a făcut asupra randamentului învățămîntului matematicilor a dus la constatarea că *ocazia de a învăța* (deci, factorul program) este de o importanță capitală. În sistemele școlare unde un program unic nu este impus de un for central, este posibil să se studieze în ce măsură obiectivele educaționale sînt atinse nu numai la nivelul unui an școlar, ori al unui grup de vîrstă considerat în ansamblu, dar și în interiorul sub-grupelor de elevi ce se găsesc în *înserierele* de mostre interesate. Măsurarea se poate face, totodată, prin proporția de elevi ce dau un răspuns corect la un *item*, ori la un grup de *item*-uri înrudite, cît și prin analiza *item*-urilor pentru care a fost dat un răspuns eronat, ceea ce permite să se identifice greșelile tipice.

Studiile, de genul celor ce au fost efectuate de I.E.A., au permis desțelenirea terenurilor virgine, lărgind cîmpul de viziune al specialiștilor în cercetarea problemelor educative. Fără îndoială că punerea în mișcare și îndrumarea studiilor

de o atare anvergură nu merge fără greutăți, dar este cu totul evident că studiile de acest gen vor furniza datele de bază care vor fi nu numai de cea mai mare utilitate pentru autoritățile responsabile cu orientarea educației și pentru specialiștii țărilor participante, dar și de un mare interes pentru educatorii lumii întregi.

BIBLIOGRAFIE

1. National Academy of Education, *Policy Making for American Public Schools*, U. S. National Academy of Education, 1969.
2. T. Husén, *Educational Research and the State*, în *Educational Research and Policy Making*, by W. D. Wall and T. Husén, National Foundation of Educational Research in England and Wales, 1968.
3. J. B. Carroll, *Research and Teaching Foreign Languages, in Handbook of Research on Teaching*, edited by N. L. Gage, Rand McNally Co., Chicago, 1963.
4. L. Kish, *Survey Sampling*, John Wiley Sons, Inc., New York, 1965.
5. L. Kish, *Op. cit.*, p. 597.
6. John C. Flanagan et. al., *The American High-School Student, The Identification, Development and Utilisation of Human Talents. Project Talent*, University of Pittsburg, 1964.
7. James Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington D. C., 1966.
8. Central Advisory Council, (for Education) (England) *Early Leaving*, Her Majesty's Stationery Office, 1954.
9. Central Advisory Council (for Education) (England) 15—18, vol. I and II, Her Majesty's Stationery Office, 1959.
10. Central Advisory Council (for Education) (England), *Half Our Future*, Her Majesty's Stationery Office, 1964.
11. Central Advisory Council (for Education) (England), *Children and Their Primary Schools*, vol. I and II, Her Majesty's Stationery Office, 1967.
12. J. W. B. Douglas, *The Home and the School*, Mac Gibbon and Kee, London, 1964.
13. J. W. B. Douglas, J. M. Ross, H. R. Simpson, *All Our Future*, Peter Davies, London, 1968.
14. T. Husén et al., *International Project for the Evaluation of Educational Achievement. Phase I : International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*, vol. I and II, Almquist and Wiksell, Stockholm, and John Wiley Sons, Inc., New York, 1967.
15. A. W. Fashay (ed), *Educational Achievements of 13-Year-Olds in Twelve Countries*, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 1962.
16. B. S. Bloom (ed), *Cross-National Study of Educational Attainment : Stage I of the I.E.A. Investigation in Six Subject Areas*, vol. I and II, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research, 1969.
17. D. S. Super (ed), *Towad a Cross-National Model of Educational Achievement in a National Economy*, The Report of the Lake Mohonk Conference Teachers College, Columbia University, New York, 1969.
18. G. F. Peaker, *How should National Part Scores be Weighted ?*, în „International Review of Education", vol. XV/1969, no. 2, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 1969.

(critică și bibliografie)

ANUL INTERNAȚIONAL AL CĂRȚII

UNESCO a proclamat anul 1972 „An internațional al cărții". Organizații internaționale ale editorilor, librarilor, autorilor, documentariștilor și bibliotecarilor au dezbătut un proiect care cuprinde cele mai diverse forme de promovare a producerii și difuzării cărții, de inițiere în arta lecturii și de cultivare a cuvîntului scris în sprijinul înțelegerii între oamenii de pretutindeni; formula „Cărți pentru toți", tradusă în toate limbile, a devenit simbol al tuturor acestor acțiuni.

De la tabelele de argilă sumeriene, papirusul egiptean, rulourile Romei antice, manuscrisele medievale și pînă la cartea zilelor noastre, pe care adesea o purtăm în buzunar, această creație a spiritului omenesc a avut același rol în exprimarea gîndirii și în păstrarea cunoștințelor noastre. Cărțile formează inteligențe generoase și sînt un mijloc de autodepășire, rămînînd adesea prieteni fideli ai întregii noastre vieți. Tudor Arghezi spunea cîndva: „Omul și-a făcut cartea în toată materialitatea și spiritualitatea ei; el o gîndește, el o scrie, el îi dă hîrtia, cerneala, tiparul, el îi adună foile, i le coase, i le leagă; el o citește. În conspirația intelectului față de natură cartea solidarizează azi 2 miliarde de suflete" [1].

Diversificarea și specializarea disciplinelor moderne, cantitatea enormă a datelor din anumite domenii ale științei pretind o lectură organizată și cer intervenția mijloacelor de acumulare, prelucrarea și transmiterea tehnică a informației prin intervenția ciberneticii. Arta lecturii nu este însă numai un act informațional, nu este o operă mecanică și numai o sănătoasă gimnastică a inteligenței. Cărțile sînt „porți deschise spre alte suflete și alte popoare și datorită lor putem evada din îngustul nostru univers... O seară consacrată lecturii unei mari cărți reprezintă pentru spirit ceea ce este pentru corp petrecerea unei zile pe munte. Omul coboară de pe aceste culmi purificat, mai puternic și mai bine pregătit să înfrunte lupta care-l așteaptă în cîmpia vieții cotidiene" [2].

Lectura dezvăluie adevărul care nu se dăruie în întregime cercetătorului, ci trebuie să fie construit prin muncă și metodă, iar școala este o cheie care deschide porțile bibliotecii. Mijloacele și instrumentele grație cărora se pot desfășura etapele progresului spiritual se găsesc, într-o măsură considerabilă, în mîinile celor care au misiunea să asigure accesul la comorile spirituale acumulate: bibliotecile. Anul internațional al cărții va însemna și o reînnoire a activității bibliotecilor din lume; marile trăsături ale secolului XX, între care lărgimea de vedere și supleța spirituală, sînt virtuțile principale, cer bibliotecarului să folosească din plin calitățile sale tradiționale.

Utilizarea cărții pedagogice în formarea omului nou constituie unul din obiectivele principale ale UNESCO-ului. Experiența educatorilor din diversele țări ale lumii, în condițiile actuale înnoiri multilaterale, constituie un bun al întregii civilizații și niciodată mai mult decît acum schimburile culturale nu au fost mai necesare, confruntarea tuturor realizărilor naționale cu experiența mondială fiind unul din principalele mijloace de prevenire a izolaționismului educativ. Utilitatea schimburilor internaționa-

---

[1] T. Arghezi, *Cartea*, în „Contemporanul", Buc., 1956, 5 (533), p. 1.

[2] A. Maurois, *La bibliothèque publique et sa mission*, Paris, UNESCO, 1961, p. 7.

le de publicaţii, pusă în evidenţă chiar în actul constitutiv al UNESCO-ului (art. 1 al. c.), are particularitatea esenţială a instaurării de relaţii intelectuale legate de schimbul de idei care încurajează progresul, cultura şi buna înţelegere între popoare.

Biblioteca centrală pedagogică, axîndu-şi activitatea pe această modernă linie, face din sarcina ei de acumulare a tot ce este nou şi valoros în domeniul cărţii pedagogice o operă de îmbogăţire a informaţiei în ştiinţa educaţiei din ţara noastră, iar schimbul de publicaţii, inaugurat chiar de la înfiinţarea bibliotecii, a cunoscut de-a lungul anilor o serioasă dezvoltare.

Preocuparea de cunoaştere a activităţii educaţionale din toate ţările s-a concretizat prin stabilirea de multiple relaţii ştiinţifice, de schimb de informaţii şi publicaţii. Legătura strînsă cu principalele centre de documentare pedagogică din ţările socialiste s-a realizat fie prin vizite reciproce în cursul cărora s-au jalonat obiectivele viitoarei colaborări, fie prin corespondenţă, urmată de un fructuos schimb de publicaţii. Astfel, Biblioteca pedagogică de stat „Komenski" din Praga, Biblioteca centrală de educaţie din Budapesta, Biblioteca Academiei polone de ştiinţe şi a Universităţii din Sofia trimit cu regularitate material informativ legat de organizarea şi de conţinutul învăţămîntului din ţările respective.

Relaţiile cu Biblioteca pedagogică „K. D. Uşinski" din Moscova au atins stadiul unei colaborări strînse, în vederea informării reciproce asupra principalelor activităţi instructiv-educative. Pe această cale, biblioteca şi-a procurat întreaga documentaţie privind învăţămîntul din U.R.S.S. şi R.S.F.S.R.: organizarea şcolii medii politehnice de cultură generală, metodici de predare pentru disciplinele matematică, fizică, chimie, biologie şi limba rusă, lucrări privind educaţia preşcolară, psihologia pedagogică, manuale diverse. În afara schimburilor curente de cărţi şi reviste, cu aceeaşi bibliotecă se fac schimburi de bibliografii tematice şi de cataloage editoriale. Prin intermediul Institutului pedagogic şi al Bibliotecii centrale pedagogice din Berlinul de est, precum şi al Institutului pedagogic din Zwickau, biblioteca este informată asupra învăţămîntului din R.D.G., iar Institutul iugoslav pentru cercetarea şi prelucrarea problemelor de învăţămînt din Belgrad este principalul colaborator din R.S.F. Iugoslavia.

Biblioteca efectuează schimburi curente cu instituţii internaţionale de educaţie, de exemplu: UNESCO, Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel (FIPESO), Paris, Institute of International Education (New York), Association européenne des enseignants (Paris). De asemenea, se face schimb de cărţi şi reviste cu institute şi biblioteci pedagogice din alte ţări europene sau din alte continente. Citäm cîteva dintre ele: Universitatea Alberta din Canada oferă informaţii preţioase în legătură cu cercetările canadiene în domeniul conducerii şcolilor. Institutul naţional de cercetări şi documentare pedagogică din Paris trimite material legat de utilizarea mijloacelor audio-vizuale în învăţămîntul francez, iar Institutul cooperativ al şcolii moderne din Cannes, condus de C. Freinet, prin publicaţiile trimise, face cunoscute ultimile realizări ale şcolii active în Franţa. Asociaţia profesorilor de matematică din Anglia furnizează documentaţie în legătură cu organizarea învăţămîntului disciplinei respective şi cu folosirea computerilor în predare. Informaţii în legătură cu educaţia preşcolară se primesc de la Fundaţia Fröebel din Londra şi de la Asociaţia internaţională Montessori din Amsterdam. Date noi asupra organizării şcolii în diferitele landuri ale R.F. a Germaniei şi rezultate ale cercetărilor pedagogice recente în domeniile orientării şcolare şi profesionale şi planificării educaţiei se primesc de la institute şi biblioteci pedagogice din Hamburg, Bon, Bad, Godesberg etc.

Prin schimb de publicaţii, biblioteca primeşte informaţii asupra sistemelor de învăţămînt din Japonia, India, Etiopia, Liban, Cuba, Mexic, Brazilia, Argentina, Australia, Austria, Danemarca, Elveţia, Italia. Biblioteca Senatului american furnizează, la cererea bibliotecii, orice lucrare ştiinţifică din S.U.A.

Din toate aceste ţări se primesc reviste şi cărţi care informează în legătură cu principalele direcţii şi preocupări ale pedagogiei mondiale contemporane, cu diversele configuraţii ale sistemelor de învăţămînt din lume, cu metode didactice noi, cu manuale şcolare de toate specialităţile. Prin intermediul publicaţiilor primite se asigură conducerii învăţămîntului din ţara noastră, cercetării pedagogice şi personalului didactic cunoaşterea celor mai recente materiale străine de specialitate necesare rezolvării problemelor pedagogiei româneşti.

Biblioteca centrală pedagogică trimite peste hotare, în afara publicaţiilor proprii (Bibliografia pedagogică românească, Probleme de pedagogie contemporană, Predarea limbilor străine, Predarea limbii şi literaturii române, Predarea istoriei, Predarea disciplinelor artistice, Predarea la clasele I—IV) şi „Revista de pedagogie", editată de Institutul de ştiinţe pedagogice, suplimentul acesteia în limba franceză — „Revue de pédagogie" — Buletinul Laboratorului de analiza procesului de învăţămînt (LAPI) din cadrul Institutului central de perfecţionare a personalului didactic şi o serie întreagă de cărţi de pedagogie, psihologie, sociologie şi manuale şcolare.

Trimiterea cît mai masivă în străinătate a materialelor ştiinţifice româneşti asigură o largă popularizare a activităţii noastre pedagogice. Pentru a demonstra ecoul şi importanţa ştiinţifică şi culturală a acestor relaţii de schimb, voi da cîteva exemple concludente, culese din corespondenţa existentă în arhiva bibliotecii.

Prof. dr. R. L. Plancke, directorul Seminarului de pedagogie istorică şi comparată de la Universitatea din Gant (Belgia), scrie: „Pentru Seminarul de pedagogie istorică şi comparată prezintă un mare interes Bibliografia pedagogică *editată de dv., care ne-a permis aducerea la zi a documentaţiei noastre bibliografice şi ne-a pus în curent cu evoluţia studiilor pedagogice din România. Am fi bucuroşi să ne trimiteţi în continuare şi următoarele volume ale Bibliografiei pedagogice. Sau, cu altă ocazie, tot prof. Plancke afirmă: „Revista de pedagogie", editată de Institutul de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România, ne-a surprins deosebit de plăcut prin articolele ei atît de variate, ştiinţific alcătuite şi aprofundate. V-am fi recunoscători dacă aţi binevoi să ne trimiteţi şi celelalte numere ale acestei reviste".*

Prof. Alan F. Brown, preşedintele Asociaţiei canadiene de cercetări pedagogice şi director al Institutului de studii pedagogice din Toronto, Ontario (Canada), scrie: „Nu pot să vă mulţumesc îndeajuns pentru cărţile trimise. Eu şi mulţi din asociaţii mei le-am răsfoit, impresionaţi de marea noastră ignoranţă cu privire la ce se petrece în alte părţi...".

Din aceeaşi dorinţă de lărgire a bazei informaţionale a bibliotecii s-au iniţiat legături cu circa 100 din cele mai importante edituri străine, care trimit cu regularitate planuri editoriale, cataloage şi prospecte, pentru a ţine biblioteca la curent cu toate noile apariţii de cărţi pedagogice de peste hotare, acest lucru facilitînd efectuarea comenzilor de publicaţii străine.

Popularizarea lucrărilor pedagogice româneşti şi străine constituie o preocupare permanentă şi o sarcină implicită a Bibliotecii centrale pedagogice. Expoziţiile organizate cu regularitate, pe teme care interesează profesorii de diferitele specialităţi, cît şi expoziţiile de informare generală în domeniul pedagogiei, sînt exemple grăitoare.

În spiritul iniţiativelor Anului internaţional al cărţii, se va intensifica şi lărgi activitatea schimbului de publicaţii al Bibliotecii centrale pedagogice, schimb cu funcţii ştiinţifice de informare pedagogică complexă, după modelul celui conceput, în 1959, de H. Bergson, primul preşedinte al Comisiei de cooperare internaţională al UNESCO-ului, care afirma: „Schimbul internaţional este una dintre cele mai importante forme de cooperare intelectuală internaţională... un instrument indispensabil dezvoltării ştiinţei" [3].

VALERIA ILIE
Biblioteca centrală
pedagogică

[3] H. Bergson, *Ecrits et paroles*, vol. III, Paris, 1959, p. 570.

VALORI FORMATIVE ALE INSTRUIRII*

Avem în faţă o nouă culegere de studii editate de Institutul de ştiinţe pedagogice şi, într-o măsură, reprezentativă pentru preocupările institutului şi pentru stadiul cercetărilor sale.

Evident, însuşi caracterul de asamblare a unor situaţii diverse, de diverşi autori, indică efortul de a realiza treptat un sistem de valori formative ale activităţii şcolare, deocamdată vizat mai mult decît implicat. Fiecare studiu se află subordonat unui capitol dintr-un întreg spre care par, în principiu, să tindă toate. Culegerea prezentă subliniază interesul şi sugerează complexitatea cercetării sistematice de care avem nevoie în domeniul muncii educative. În organizarea dată, coordonatorii (Luminiţa Ghivirigă şi Ion Gh. Stanciu) au decis evidenţierea, prin capitole, a patru tipuri de relaţii în procesul formativ al instruirii : între profesori şi elevi, între diversele discipline din ştiinţele naturii şi ştiinţele sociale, între etic şi estetic, precum şi între tehnica modernă a învăţării şi funcţia ei formativă.

E uşor de observat că planul acestor tipuri de relaţii este mereu altul, dar se păstrează factorul comun al temei urmărite. De altfel, unele capitole se reduc la un singur studiu, astfel încît supratitlul pare menit să semnifice problematica mai largă din care face parte şi care ar urma să fie acoperită de aici încolo prin alte cercetări. Volumul oferă, în orice caz, un traseu interesant : de la definirea rolului şcolii, ca instituţie educativă, în faţa cerinţelor societăţii contemporane, la raporturile dintre profesori şi elevi, în perspectiva acestei definiţii, de la conturarea rolului formativ specific al unor obiecte de învăţămînt, la relevarea necesarei lor corelări în vederea înţelegerii ştiinţifice a lumii şi în sfîrşit — la problematica implicaţiilor formative ale mijloacelor audio-vizuale de predare.

Prin natura temei abordate, studiile cuprinse în volum reliefează firesc două metodologii : una implicit deductivă, stabilind sarcini şi principii pe baza unui sistem în curs de elucidare ; cealaltă, inductivă, pe baza unei cercetări concrete de teren, de tipul anchetelor sociologice sau al cercetării experimentale, cu preponderenţa concluziilor parţiale, susţinute statistic. Firește, cele două metodologii colaborează. În stadiul actual, accentul cade, justificat, pe a doua, mai modestă, dar mai responsabilă şi mai eficientă.

Din acest punct de vedere, ni se pare de un interes deosebit studiul *Profesor-elev — o relaţie cu virtuţi formative*, subordonat capitolului *Procesul educativ în ansamblul relaţiilor şcolare.*

Este vorba despre rezultatele unei cercetări concrete în şcoală, de-a lungul mai multor ani, urmărindu-se consecinţele formative ale sistemului de interrelaţii din clasă, din trei perspective : autocunoaşterea şi cunoaşterea reciprocă dintre elevi ; nivelul pregătirii şcolare şi al disciplinei clasei ; caracterul dinamic al interrelaţiilor.

Autoarea prezintă diverse mijloace folosite pe parcursul cercetării, în vederea sondării relaţiilor elevilor, exercitînd implicit şi o acţiune formativă. Sînt valabile în acest sens : „cronica clasei", alcătuită de elevi, exerciţiile de autocaracterizare sau portretizarea colegilor, sondaje de opinie, precum şi exerciţii de „aprecierea obiectivă" (la clasa a XII-a). Reţine atenţia în acest studiu modul inteligent în care se îmbină caracterizarea situaţiilor generale, tipice, ca reliefarea unor cazuri particulare, implicînd o tratare individuală, de fapt inerentă eficienţei procesului educativ. După ce surprinde, la un moment dat, nota dominantă a clasei, pe plan calitativ (sub raportul pregătirii şcolare şi al disciplinei), autoarea se întoarce asupra cazurilor care, dacă sînt particulare, nu sînt mai puţin semnificative din punct de vedere educativ. Interesante ni s-au părut, de asemenea, observaţiile privitoare la concepţia despre disciplină a unor cadre didactice, în flagrantă opoziţie cu vederile unui învăţămînt formativ. În această lumină sînt evidenţiate variate situaţii conflictuale în relaţiile profesor-elevi, raportate la cazuri ca acelea ale elevului nedreptăţit, ale celui „protejat", ale „pedepselor colective" etc. Caracterul dinamic al interrelaţiilor studiate relie-

---

* *Valori formative ale instruirii* (coordonatori : Luminiţa Ghivirigă şi Ion Gh. Stanciu), E.D.P., Bucureşti, 1971. 250 p.

feză și problema criteriilor de apreciere care, cum arată autoarea, sînt adesea discutabile atît din unghiul de vedere al profesorului, cît și din acela al elevului. Se preconizează procedee judicioase pentru dezvoltarea funcției formative a competiției școlare.

Capitolul *Știință și umanism* începe cu studiul *O instrucție deschisă înțelegerii științifice a lumii*. Acesta abordează problema formației elevilor din perspectiva interrelaționării cunoștințelor lor într-o concepție unitară și indică procedee adecvate acestui scop.

Un abundent material ilustrativ prezintă, în cadrul predării diferitelor discipline, momentele care prilejuiesc generalizări cu caracter epistemologic. Autorul surprinde și reliefează necesara corelare a informațiilor interdisciplinare, menită să se constituie, treptat, într-o sistematică viziune științifică despre om și univers. Binevenite sînt incursiunile critice relevînd riscurile unei predări menite, într-un fel sau altul, să împiedice generalizarea teoretică (mai ales în predarea istoriei).

Remarcabil prin ținuta teoretică și prin unele sugestii metodice ni s-a părut studiul *Cultura științifică în perspectivă umanistă*. De reținut, mai ales, ideea complimentarității necesare între *tehnologie* (ca metodă și ca spirit științific) și *atitudine* (valorificînd-o pe cea dintîi într-o perspectivă umanistă).

Contribuția studierii psihologiei la autocunoașterea și autoeducația tineretului școlar este un studiu care prelucrează rezultatele unei cercetări concrete, desfășurate pe un număr de subiecți, înainte, în timpul și după studierea psihologiei în școală. Am remarca în special recomandarea, atît de rar urmată, ca *psihologia* să se predea mai puțin prin prelegeri și mai mult prin dezbateri. Indiscutabil, studiul reprezintă o contribuție interesantă și utilă.

Studiul *Biologia ca mijloc de înțelegere a cauzalității* se impune prin abundența ilustrărilor metodice, adesea judicioase și convingătoare.

Capitolul *Etic și estetic*, la rîndul său își aduce contribuția merituoasă, prin studiile *Rezolvarea de probleme etice în procesul de învățămînt* și *Însușirea valorilor artistice*, cu un bogat și semnificativ material faptic din realitatea școlară și cu unele puncte de vedere interesante, chiar dacă uneori discutabile sub raport teoretic sau metodic.

Ultimul capitol, redus, ca și primul, de fapt la un unic studiu, *Valoarea educativă a mijloacelor moderne audio-vizuale*, prezintă o motivare susținută și argumentată cu utile exemplificări concrete a tezei anunțate prin titlu. Deosebit de interesantă ni se pare discuția despre riscul semnalat în studiu și anume că mijloacele audio-vizuale ar putea duce la stereotipizarea formelor de comportare, la standardizare. Sînt binevenite considerațiile psihopedagogice privitoare la alegerea locului și a momentului celui mai potrivit pentru integrarea mijloacelor audio-vizuale, în funcție de conținutul și de modul de desfășurare a lecției.

Studiul introductiv — *Școala în fața exigențelor societății contemporane* — subliniază, prin însuși modul în care este conceput, decalajul încă existent între cercetarea concretă, mai bogată în rezultate, dar încă insuficientă, și speculațiile teoretice numeroase și de cele mai multe ori judicioase, dar nu totdeauna just orientate și edificatoare pentru situația reală a învățămîntului la un moment dat.

În ansamblu, volumul de față, cu pagini inegale, dar interesant și util în ansamblul său, se recomandă lecturii tuturor celor angajați în buna desfășurare a procesului de învățămînt, ca proces formativ.

BIANCA BRATU

PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ, OBIECTIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI*

Volumul *Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învățămîntului*, reunește referatele și comunicările științifice prezentate la simpozionul organizat în orașul Alexandria de Institutul de științe pedagogice în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Teleorman.

Înfățișînd cititorilor preocupările Comitetului județean P.C.R.-Teleorman în domeniul pregătirii tehnice productive a elevilor, prin salutul rostit

* *Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învățămîntului*, (coordonator prof. dr. Petre Bărbulescu), 1971. 492 p.

de tovarăşul Marin Drăgan, membru al C. C. al P.C.R., prim secretar al Comitetului judeţean de partid, preşedinte al Consiliului popular al judeţului Teleorman, orientarea învăţămîntului în direcţia formării unui limbaj al muncii, formulată în comunicarea tovarăşului ministru Mircea Maliţa, concluziile preliminare ale unor cercetări experimentale ample, organizate de Institutul de ştiinţe pedagogice, constatările unor activişti de partid şi de stat care controlează şi îndrumează învăţămîntul, precum şi ale multor dascăli care lucrează efectiv în domeniul educării tineretului şcolar prin muncă şi pentru muncă, volumul se înscrie pe coordonatele stabilite de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, care a precizat că „la baza întregului proces educativ de formare a omului nou trebuie să aşezăm munca, învăţămîntul, ştiinţa, ca factori primordiali ai activităţii umane, ai progresului societăţii omeneşti" [1].

Ideea centrală a volumului o constituie efortul reunit al tuturor factorilor educaţionali de a asigura legarea învăţămîntului românesc de viaţă, de practică. În acest sens, tovarăşul Mircea Maliţa subliniază în cuvîntul său : „Pentru noi practica nu este o activitate de un ordin mai scăzut decît activităţile teoretice. Munca trebuie plasată teoretic şi practic în ansamblul limbajelor de bază. Activitatea practică dezvoltă o inteligenţă specială şi o logică a acţiunii, pe care teoria n-o dezvoltă". În această concepţie, ideea muncii apare „nu ca un exerciţiu secundar, nici ca o reîntoarcere la o activitate marginală şi primară, ci ca înzestrare a tineretului nostru pentru anii înfloririi ce vin, cu elementele unei concepţii noi, ale unor acţiuni, ale unei personalităţi multiplu dezvoltate, în armonie cu societatea avansată pe care o construim" [2].

Volumul cuprinde numeroase comunicări şi referate care constituie rodul activităţii de cercetare ştiinţifică, al acţiunii de investigaţie, pentru a asigura pregătirii tehnico-productive a elevilor o fundamentare riguros ştiinţifică, a contura statutul pedagogic al activităţilor tehnice-productive, a preciza funcţiile educative şi finalitatea acestei activităţi, contribuind în felul acesta la definirea programului de perfecţionare a învăţămîntului în direcţia legării sale de practică. Referindu-se la acest program, prof. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice subliniază că :

a) acesta *presupune accentuarea orientării aplicative* în predarea tuturor obiectelor de învăţămînt şi amplificarea corelaţiilor dintre discipline ;

b) *solicită constituirea unui sistem adecvat şi generalizat de orientare şcolară şi profesională*, care să realizeze o cît mai bună concordanţă între ofertă şi trebuinţele societăţii şi aptitudinile elevilor, iar pe plan organizatoric unitatea în acţiunile şi programele Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, Ministerului Muncii, ministerelor economice ;

c) obligă pe toţi educatorii să opereze o restructurare a conţinutului disciplinelor şi mai ales o *renovare a metodologiei şi tehnologiei didactice*, astfel încît să se evite supraîncărcarea elevilor ;

d) implică *o transformare efectivă a mentalităţii multor elevi şi părinţi* despre anumite profesiuni şi despre finalitatea şcolii de cultură generală, despre şanse şi succese, dar şi despre realizarea tînărului ca om şi ca specialist.

În fine, programul presupune *un sistem de acţiuni politice, organizatorice şi financiare* pentru constituirea atelierelor şcolare, pentru instituirea practicii în producţie, pentru stabilirea celui mai bun orar etc.

Un mare număr de comunicări şi referate se ocupă de conţinutul învăţămîntului în condiţiile întăririi legăturii cu practica, scoţînd în evidenţă importanţa pregătirii elevilor în acord cu evoluţia ştiinţei şi tehnicii contemporane, cu cerinţele societăţii şi subliniind obligativitatea contribuţiei tuturor disciplinelor care se predau în şcoală la legarea învăţămîntului de viaţă.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătăţirea activităţii ideologice, ridicarea nivelului general al cunoaşterii şi educaţia socialistă a maselor, pentru aşezarea relaţiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii şi echităţii socialiste şi comuniste*. E.P., Bucureşti, 1971, p. 61.

[2] Mircea Maliţa, *Limbajul muncii*, în volumul *Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învăţămîntului*, p. 18.

Oglindind colaborarea a numeroşi factori educaţionali, volumul cuprinde lucrări care înfăţişează aspecte ale conlucrării şcolii cu familia, cu întreprinderile industriale şi agricole, cu C.A.P., care patronează şcolile şi cu alte unităţi economice, cultural-ştiinţifice. Aşa cum se precizează în concluziile secţiei care s-a ocupat de conţinutul învăţămîntului şi de tehnologia didactică în lumina educaţiei pentru muncă, patronarea şcolilor se realizează în scopul :

a) asigurării asistenţei tehnice şi materiale a cercurilor de elevi ;

b) asigurării unei mai bune legături a elevilor cu problemele producţiei ;

c) orientării activităţii cercurilor către teme legate de problemele producţiei şi cercetării ;

d) participării unor pedagogi-profesori de fizică la proiectarea jucăriilor pentru copii de toate vîrstele, în întreprinderile specializate pentru producerea lor.

În acelaşi sens, concluziile secţiei care a tratat probleme ale mediului social formulează indicaţii valoroase privind sporirea contribuţiei familiei la educarea prin muncă a elevilor. Se recomandă, bunăoară, organizarea unor comisii de părinţi, coordonate de comitetul de părinţi pe şcoală ca de pildă : comisia tehnico-practică, comisia de tehnică a securităţii muncii, precum şi studierea posibilităţii de înfiinţare a asociaţiilor de părinţi pe oraşe, pe cartiere şi pe judeţe, reprezentînd comitetele de părinţi pe şcoli. Aceste asociaţii de părinţi vor sprijini activităţile educative interşcolare, educaţia tehnologică în familie, organizarea atelierelor interşcolare, a expoziţiilor de produse pe grupuri de şcoli, desfacerea produselor şcolare etc.

Prin comunicările şi referatele privind evaluarea rezultatelor activităţii tehnico-productive a elevilor, volumul sugerează răspunsuri şi soluţii pentru o serie de aspecte ale eficienţei acestei activităţi, atît din punct de vedere al factorilor şi condiţiilor care o favorizează, cît şi al metodelor de evaluare.

Cititorii vor găsi în volum informaţii utile cu privire la corelaţia dintre activităţile tehnico-productive şi orientarea şcolară şi profesională a elevilor, în special cu privire la cunoaşterea elevilor cu ajutorul probelor de laborator psihologic, la pregătirea psihologică pentru muncă, la informarea profesională ca mijloc de influenţare educativă, la colaborarea factorilor din şcoală în procesul orientării ş. a.

Sînt incluse, de asemenea, comunicări ilustrînd aspecte comparative ale învăţămîntului nostru în diferite etape ale dezvoltării sale, ale educaţiei prin muncă a tineretului şi ale modului în care se realizează în şcoala contemporană pregătirea practică a elevilor, ca de pildă în R. S. Cehoslovacă, în Franţa, în R. D. Germană, în Republica Federală a Germaniei, în R. S. F. Iugoslavia, în Marea Britanie, în R. P. Polonă, în U.R.S.S.

Volumul mai include un studiu de sinteză privind cercetarea pedagogică în sprijinul educaţiei prin muncă a tineretului şcolar din România — semnat de prof. dr. Petre Bărbulescu — care este şi coordonatorul lucrării — şi se încheie cu o amplă bibliografie.

Prof. emerit
ION DRAGU

VISARION ROMAN — PEDAGOG SOCIAL*

Ca urmare a revoluţiei din 1848/1849, odată cu noua organizare a învăţămîntului din imperiul austriac, şcoala românească din Transilvania a trecut într-o fază de sistematizare, prin introducerea unor discipline care i-au imprimat un caracter mai realist. Evident că şi manualele aveau să fie concepute după alte criterii. Cu un cuvînt, procesul instructiv-educativ, eliberat de balastul etico-religios de pînă atunci, se va orienta spre un raţionalism racordat la spiritul timpului. La acest efort de depăşire a vechiului învăţămînt au concurat în primul rînd periodicele lui G. Barit : „Gazeta Transilvaniei" şi „Foaie pentru minte, inimă şi literatură", urmate imediat în 1853, de „Telegraful Român", oficiosul Episcopiei ortodoxe din Sibiu.

Cel căruia îi revine, totuşi, meritul de a fi indicat drumul pe care trebuia să meargă şcoala românească din imperiul habsburgic e *Visarion Roman*.

* I. N. Ciolan şi V. V. Grecu, *Visarion Roman — pedagog social*, E.D.P., Bucureşti, 1971.

Deși revendicat mai mult de economiști, ca întemeietor al primului institut de credit românesc din Transilvania, banca „Albina", școala și pedagogia noastră au avut în el un entuziast răspînditor de idei cu largă aplicație, în beneficiul mai ales al țărănimii recent scăpate din chingile iobăgiei.

Experiența din cei doi ani de învățămînt la școala din Rășinari, mai mult însă bogata lectură din pedagogii francezi și germani, începînd cu J. J. Rousseau și sfîrșind cu J. Fr. Herbart, i-au dat îndemnul de a traduce în faptă un vechi gînd, relevat încă din primul an de apariție a ziarului „Telegraful Român", cu a cărui redactare fusese însărcinat vremelnic : să scoată o publicație dedicată exclusiv școalei și slujitorilor ei. Așa a apărut, în ianuarie 1860, revista „Amicul școalei". Cunoscut dăscălimii prin articolele apărute în „Telegraful Român", cît și în publicațiile lui Bariț, apoi nu mai puțin prin „Aritmetica în țifre" și „Geografia monarhiei austriace", V. Roman a reușit în scurt timp să adune în jurul revistei sale cele mai bune condeie din rîndul dăscălimii din toate ținuturile românești. Ba chiar găsim, colaborînd cu poezii, pe D. Bolintineanu, H. Gr. Grandea și Gh. Sion.

Citind lucrarea profesorilor Ion Ciolan și V. Grecu, e imposibil să nu încerci un sentiment de recunoștință pentru acest cărturar care s-a dăruit cu trup și suflet unei cauze nobile : ridicarea poporului român spre lumină și, prin aceasta, la bunăstare. Primul obiectiv se putea realiza prin școală. Pentru al doilea, preconizase „întovărășirile de credit țărănesc", viitoarele cooperative de credit. Înființase una la Rășinari și mergea excelent. Acest succes l-a încurajat să scoată o revistă avînd drept scop răspîndirea ideilor de organizare a țărănimii în asemenea „unități economice". I-a spus „Progresul", titlul însuși exprimînd năzuințele conducătorului ei.

Visarion Roman a fost primul la noi care a sugerat cadrelor didactice ținerea pentru fiecare elev a unui *caiet de observație* (viitoarea fișă psihologică), considerîndu-l ca „un bun mijloc de cunoaștere a firii tînărului".

Autorii monografiei nu greșesc afirmînd că revista „Amicul școalei" a produs o „adevărată mișcare pedagogică în Transilvania". Ea a inaugurat seria de publicații — cu acest caracter — care se vor înmulți spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, aducînd reale servicii școlii și culturii românești.

Opera pedagogică a acestui animator o constituie seria de articole orientative din „Telegraful Român", continuate în „Amicul școalei", la care s-ar adăuga și materialele din „Progresul", din calendarul „Amicul poporului" (apărut mulți ani) și „Cartea de lectură românească".

Visarion Roman poate fi considerat un premergător al pedagogiei prospective. Numai un cărturar cu o largă viziune asupra viitorului putea afirma, cu riscul de a indispune clerul înalt, cuvinte ca acestea : „Parola timpului o dă științele ; ele au să fie „Tatăl nostru" și „Credeul" popoarelor care voiesc să se scuture de sclavie ; ele sînt apa vieții" (p. 137). V. Roman a fost progresist în tot ce a gîndit și realizat. Motiv pentru care ne-am oprit asupra acestei calde și docte evocări semnată de cei doi profesori sibieni. Autorii pot avea legitima satisfacție de a fi pus în circuitul literaturii noastre pedagogice un cărturar cu vederi foarte îndrăznețe pentru epoca sa.

NICOLAE ALBU

O NOUĂ CONTRIBUȚIE LA ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC*

Despre școlile tehnice-profesionale din istoria poporului nostru se elaborase, pînă de curînd, numai articole sporadice, alături de cîteva monografii asupra unor unități școlare. Un studiu de ansamblu în acest domeniu, instructiv prin natura lui, a continuat să lipsească multă vreme, deși era insistent reclamat prin însăși dezvoltarea acestei ramuri a învățămîntului nostru, în condițiile revoluției tehnico-științifice.

Cele două volume privind istoria învățămîntului tehnic și profesional ale lui Ion Cojocaru con-

* Ion Cojocaru, *Școlile tehnice-profesionale și de specialitate din statul român* (1864—1918), E.D.P., București, 1971.

stituie prima lucrare de sinteză în acest domeniu. Elaborarea unei asemenea lucrări a prezentat multiple dificultăţi, fireşti de altfel într-un domeniu mai puţin abordat. Rezultat al unei îndelungate şi stăruitoare osteneli, al unor intense cercetări arhivistice, lucrarea dă la iveală nu numai date privind începuturile şcolilor tehnice şi profesionale, ci şi materiale de mare importanţă pentru cunoaşterea metodelor de învăţămînt şi de alcătuire a manualelor (vol. I).

Studierea în continuare a dezvoltării învăţămîntului nostru de specialitate, în cadrul celui de-al II-lea volum (perioada 1864—1918), constituie o necesitate firească. Aceasta se impunea nu numai pe planul cunoaşterii istorice în sine, ci şi în scopul valorificării ulterioare a tradiţiilor pozitive din această ramură a învăţămîntului românesc înainte de 1918.

Volumul respectiv se referă numai la reţeaua de şcoli tehnice-profesionale din statul român (pînă la 1918). În ceea ce priveşte Transilvania, s-au făcut numai referiri parţiale, ţinîndu-se seama de preocupările anunţate încă acum trei ani de către un colectiv clujean de a elabora o amplă lucrare asupra învăţămîntului profesional din Transilvania.

În această perioadă de dezvoltare se remarcă, în ceea ce priveşte învăţămîntul nostru industrial, agricol etc., o serie de particularităţi, în chip logic oglindite în cele şapte capitole ale lucrării.

Monografia se ocupă numai de şcolile elementare şi medii, nu şi de învăţămîntul tehnic superior universitar. Ea subliniază în chip pregnant utilitatea valorificării tradiţiilor pozitive din cadrul învăţămîntului românesc de specialitate. Nu trebuie trecut cu vederea că, în mod deosebit în perioada haretiană, s-a insistat asupra unor principii de o valoare apreciabilă şi în zilele noastre.

VICTORIA POPOVICI

BAZELE PEDAGOGIEI MILITARE*

Rod al colaborării dintre prof. univ. Paul Popescu-Neveanu şi ofiţerii Emil Burbulea, Jean Niculescu şi Marin Mirea, cercetători cu o bogată experienţă în munca de educaţie în armată, *Bazele pedagogiei militare* se impune ca o lucrare utilă tuturor celor care se ocupă de instruirea şi educarea militarilor — comandanţi, activişti de partid, cadre didactice ş.a.

În sensul susţinerii preocupărilor şi eforturilor psihologilor şi pedagogilor militari de a sprijini prin lucrări de o deosebită valoare funcţională activitatea ce se desfăşoară în unităţi şi în mari unităţi, de a aşeza procesul instructiv-educativ pe baze ştiinţifice tot mai solide, *Bazele pedagogiei militare* se înscrie ca o reuşită editorială, venind să completeze patrimoniul de lucrări originale, acel „depozit de gîndire creatoare, îndrăzneaţă, indispensabilă armatei noastre socialiste".

Prin problematica pe care o abordează — asemănătoare în multe privinţe cu programa cursului *Bazele educaţiei militare* — cartea este de un real folos şi elevilor din şcolile militare de ofiţeri, precum şi ofiţerilor-elevi ai cursurilor de perfecţionare şi ai Academiei militare.

Utilitatea lucrării este determinată şi de faptul că ea apare într-un moment de o deosebită importanţă. O dată cu traducerea în viaţă a amplului program de educaţie comunistă a întregului popor, procesul de instruire şi educare a militarilor trebuie să cunoască îmbunătăţiri substanţiale, corespunzătoare cerinţelor puse de făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Divizată în patru părţi (*Probleme generale, Procesul de învăţare în armată, Teoria educaţiei militare* şi *Teoria omogenizării şi coeziunii formaţiunilor militare*), judicios proporţionate, lucrarea de faţă — prima sinteză de acest gen în literatura pedagogică militară românească postbelică — prezintă cititorilor, cadrelor militare, ofiţerilor instructori şi educatori, probleme de bază ale pedagogiei militare, adică acele probleme care sînt tot mai strîns implicate în procesul instructiv-educativ din armată, reţinînd atenţia asupra unui deziderat pedagogic deosebit: căile, mijloacele şi metodele de instruire şi educare să se stabilească în-

* *Bazele pedagogiei militare* (Autori : prof. univ. Paul Popescu-Neveanu, col. Emil Burbulea, col. Jean Niculescu şi lt. col. Marin Mirea), Edit. militară, Buc., 1971. 320 p.

totdeauna în raport cu concluziile ce decurg din cunoaşterea temeinică a subordonaţilor, a psihologiei acestora. Este vorba de acea cunoaştere care presupune strădania educatorului de a înţelege nivelul trăirilor interne ale celui ce face obiectul educaţiei, valoarea actelor comportamentale ale acestuia, efectele şi semnificaţia sociologică a atitudinilor.

O atenţie deosebită acordă autorii problemelor referitoare la scopul şi la conţinutul educaţiei, la rolul mobilizator al faptelor eroice din trecut, la însemnătatea procesului formativ, la rolul instructorului, al pedagogului în formarea de militari conştienţi de misiunea lor.

De asemenea, se insistă şi asupra faptului că procesul de educaţie şi instrucţie, pentru a avea eficienţă, trebuie să se întemeieze pe cunoaşterea omului, a caracterului şi temperamentului, a trebuinţelor, năzuinţelor şi frămîntărilor lui. De aceea, pentru a fi un bun educator şi instructor, „ofiţerul trebuie să posede temeinice cunoştinţe de istorie, sociologie şi pedagogie, să stăpînească arta de a munci cu oamenii", iar prin pregătirea sa multilaterală, prin ţinuta şi comportarea sa demnă, corectă, el „poate obţine succese de seamă în instruirea subordonaţilor".

Un loc deosebit se acordă în economia lucrării şi procesului de învăţare în armată, care este tratat ca o „cale principală prin care se rezolvă sarcinile instrucţiei tînărului ca viitor luptător".

Cu toate meritele principale ale lucrării, considerăm că ar fi fost necesar ca toate problemele abordate să fie realizate mai în detaliu, ţinînd seama de direcţiile ce se degajă din concepţia partidului nostru cu privire la educaţia socialistă. Din păcate, după ce se enunţă acest concept, aşa cum a fost el definit de documentele Congresului al X-lea şi ale Plenarei C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, laturile educaţiei sînt tratate aidoma, ca şi pînă acum în manualele şcolare de pedagogie.

Ţinînd seama de rolul hotărîtor pe care îl au organizaţiile de partid şi de U.T.C. în sistemul educaţional din armată, s-ar fi impus să se dea o mai mare atenţie acestor factori. Oricum, valoarea cărţii, mai ales sub aspectul funcţional, este evidentă.

DUMITRU LAZĂR-SĂRĂIANU

PENTRU SAU ÎMPOTRIVA COEDUCAŢIEI?*

Şcoala contemporană n-a dat încă un răspuns definitiv întrebării dacă educaţia împreună a ambelor sexe este superioară sau nu educaţiei nonmixte.

Cartea d-lui Ed. Breuse, inspector general în Ministerul Educaţiei şi şeful catedrei de psihologie-pedagogie de la Universitatea din Mons (Belgia), despre *Coeducaţia în şcolile mixte* vine să argumenteze nu numai posibilitatea şi necesitatea coeducaţiei, ci şi evoluţia implacabilă a şcolii contemporane spre un astfel de deznodămînt.

Lucrarea lui Ed. Breuse se caracterizează printr-o problematică interesantă, printr-o argumentare convingătoare, printr-o analiză critică şi prin curajul cu care apără poziţiile progresiste cîştigate în acest domeniu de către şcoala apuseană. Bine construită, densă, împletind datele realităţii cu argumentele teoretice, pledînd cu convingere pentru superioritatea coeducaţiei, autorul prefigurează multe elemente ale şcolii viitorului.

Pornind de la punerea problemei în termenii ştiinţei actuale, în introducere autorul distinge, de la început, coeducaţia de „mixtitate", afirmînd că cea dintîi nu se reduce la o instruire împreună, ci „trebuie să răspundă nevoilor generale ale sexelor respectînd particularităţile fizice, mintale şi caracteriale ale fiecărei fiinţe" (p. 7). „Coeducaţia este o concepţie renovată a educaţiei, cum o defineşte autorul mai departe, care consistă în reunirea băieţilor şi a fetelor în aceeaşi şcoală şi în aceleaşi clase şi în a le da împreună o educaţie identică" (p. 107).

Acceptarea unei asemenea concepţii presupune recunoaşterea egalităţii sexelor, elaborarea unei pedagogii a coeducaţiei şi transformarea şcolii într-o instituţie ancorată în miezul realităţii, capabilă să răspundă „aspiraţiilor lumii moderne". Este ceea

* Ed. Breuse, *La coeducation dans les écoles mixtes*, Presses Univ. de France, Paris, 1970, 160 p.

ce își propune autorul prin lucrarea de față.

În partea I a cărții, *Școala la ora mixtității*, autorul, pornind de la o scurtă schiță istorică a problemei, supune unei analize critice pozițiile favorabile și ostile coeducației (greutatea tradiției, forța prejudecăților, presiunea realităților noi etc.), arătînd treptat-treptat cum evoluția tehnică și socială a produs mutații în școală favorabile mixtității.

Mixtitatea — apărută la început în punctele extreme și anume în școala primară și la universitate — își face acum loc tot mai mult în școala de toate tipurile și gradele. O astfel de evoluție este susținută nu numai de argumente sociale, economice, politice, pedagogice etc., ci chiar și religioase, biserica fiind tot mai mult obligată să cedeze și să accepte rezultatele experienței practice și concluziile științei.

Partea I a lucrării este construită în mare parte pe baza datelor furnizate de aplicarea unui chestionar format din 15 întrebări (dat în anexă) și comentate în cap. *Rezultatele mixtității*. Chestionarul a fost aplicat unui număr de 343 tineri (203 băieți + 140 fete) dintr-o școală normală primară mixtă, aflați în general între 16—19 ani. Prezentarea, comentarea și explicarea datelor obținute sînt realizate prin confruntarea cu rezultatele interesante ale unor anchete similare din țară sau din străinătate despre coeducație, educația sexuală, reformele dorite etc.

Capitolul ultim al primei părți, *Către o pedagogie a coeducației*, constituie un fel de concluzie a discuțiilor anterioare și o motivare a constatării că ideea coeducației „cîștigă teren".

Partea a II-a, intitulată *Pentru o adevărată coeducație*, vine să dezvolte și să argumenteze, în continuare, ideile și mai ales concluziile primei părți. După ce stabilește în primul capitol *Caracteristicile generale* ale coeducației, în cap. II, intitulat *Condiții particulare*, sînt examinate într-o strînsă legătură logică *Aspectele pedagogice* (educatorii, metodele și programele și organizare școlară renovată), apoi *Condițiile materiale* și *O școală „deșcolarizată"* (déscolarisée), care devin premisele unei adevărate coeducații.

Autorul lucrării consideră că o adevărată coeducație presupune în primul rînd o selecție și o pregătire corespunzătoare a educatorilor și că poate cu aceasta ar trebui să înceapă procesul. Sînt enunțate aci principalele calități pe care ar trebui să le aibă un astfel de educator și chiar un colectiv de educatori dintr-o instituție mixtă.

Cît privește structura colectivului, este de dorit ca acesta să fie alcătuit din bărbați și femei într-un echilibru cantitativ, cerință pe care știm că o formula și Makarenko pentru situații și motive similare. Referindu-se la trăsăturile personale, autorul consideră că nu pot fi neglijate calitățile morale, cele sociale, spiritul de devotament și de colaborare. Cu alte cuvinte, educatorul din aceste instituții trebuie să fie deopotrivă o personalitate echilibrată, moralmente sănătoasă și afectiv maturizată (p. 129), pentru a putea face o coeducație corespunzătoare.

Conducerea unei instituții de coeducație ar trebui să fie încredințată, după opinia autorului, unui bărbat și unei femei, care să asigure climatul psihologic („régulation psychologique") în sînul echipei pedagogice și al elevilor.

Vorbind despre „metode și programe", autorul face considerații interesante despre „personalizarea" și socializarea educației, despre o „adaptare mai adecvată a educației la educat", despre detectarea calităților și promovarea personalității, despre integrarea educației sexuale în ansamblul educației etc. O coeducație concepută în sensul larg și modern pretinde „o organizare școlară renovată", care, începînd cu anul școlar calendaristic, adaptat condițiilor moderne de lucru (săptămîna de 5 zile etc.) și sfîrșind cu clădirea, să corespundă obiectivelor nobile și nevoilor pedagogice noi, renunțînd la „caracterul ritual și sclerozat, la structura simplistă a actului pedagogic : a învăța, a fixa, a controla" (p. 142).

Un astfel de învățămînt ar trebui să fie mai mult decît un simplu loc de învățare, să fie un loc de întîlnire, de dialog, de schimb de impresii și de îmbogățire mutuală (p. 146). Pe scurt, autorul concepe coeducația ca un mod nou de educație, integrat într-o școală modernă, care să pună accent „pe formarea integrală a personalității" (p. 148).

Claritatea ideilor, temeinicia argumentării, spiritul critic, mulțimea planurilor pe care se mișcă autorul, bibliografia utilizată, citatele scurte și pregnante fac ca lucrarea să fie citită cu interes și plăcere.

Făcînd mereu comparații, confruntînd, comentînd, luînd atitudine și trăgînd concluzii, autorul îl atrage și pe cititor în procesul dezbaterii și al argumentării. Cunoscător al realității școlare, al practicii educative, autorul nu se lasă furat de teorii și speculații gratuite, ci, într-o formă economică, despică lucrurile și sugerează soluții.

Poate că lucrarea ar fi cîștigat și mai mult interesul cititorului dacă în partea a II-a ar fi încercat să adîncească sau să concretizeze problemele coeducației, prin ilustrarea metodelor și a programelor cu date culese din practica școlară sau din experiența dirijată. Cu toate acestea, cartea este de un real folos și poate fi utilizată cu succes atît de către educatori, cît și de către părinți.

DUMITRU SALADE

CREATIVITATEA ÎN ATENȚIA EDUCATORILOR*

„Cercetările din ultimii zece ani au contribuit la debarasare de mister a creativității. Elaborarea de instrumente care permit evaluarea capacităților creatoare și a motivațiilor, efectuarea experiențelor de învățămînt și a materialelor educative concepute pentru a ușura dezvoltarea și practica creativității în clasă, experimentarea tehnicilor pedagogice diverse, concepute spre a încuraja creativitatea, toate acestea au contribuit la risipirea misterului". Astfel aprecia lucrările asupra creativității E. Paul Torrance, șeful departamentului de psihopedagogie al Universității din Georgia (Statele Unite).

Între aceste lucrări se încadrează și lucrarea apărută în Belgia *L'activité créatrice chez l'enfant (Activitatea creatoare la copil)*, care face parte din colecția „Enfance, Éducation, Enseignement".

După o introducere mai vastă, în care sînt argumentate sarcinile majore ale școlii contemporane de a-și aduce aportul maxim la dezvoltarea creativității copiilor, sînt grupate problemele în trei părți. Prima parte, *Les problèmes généraux de l'expression créatrice* (problemele generale ale expresiei creatoare), cuprinde patru capitole. Capitolul I, intitulat *Creație și creativitate*, se ocupă de următoarele probleme: formele activității creatoare; factorii și criteriile creativității; raportul între inteligență și creativitate. Merită — din acest capitol — a fi citată definiția dată creativității și rolului educației în direcția dezvoltării acestei capacități: „dispoziție de a crea care există în stare potențială la toți indivizii și la toate vîrstele, iar pentru ca această dispoziție să nu rămînă în stare potențială trebuie acționat astfel încît să treacă din această stare în faza de activitate eficientă". Pentru a se realiza aceasta e necesar „a înarma pe educatori cu toate categoriile de instrumente ale unei pedagogii creatoare... Educația poate acționa, prin urmare, asupra componentelor psihice ale creativității, le poate crea, activa și dezvolta pentru a forma *indivizi creatori*". Sînt menționate în această direcție criteriile creativității puse în evidență de Guilford.

Capitolul II, intitulat *Copilul creator*, tratează următoarele probleme: activitatea creatoare-nevoie biologică, natura și rolul imitației, intervenția imaginației creatoare, rolul mediului înconjurător, creație și exprimare, motivația internă, climatul de comunicare și nevoia de libertate.

Cel de-al III-lea capitol, intitulat, *Societatea contra creativității*, susține ideea valoroasă că la venirea pe lume copilul normal e în stare de a dispune de „aptitudinea de a achiziționa aptitudini", el fiind naturalmente creativ. În aceste condiții, creativitatea se impune a fi solicitată și cultivată în sistemul educațional.

În continuare, sînt menționate și argumentate situațiile în care familia și școala împiedică dezvoltarea creativității.

Capitolul IV, *Pentru o pedagogie funcțională a activității creativității*, subliniază valoroasa idee că „problema centrală a educației moderne este de a da societății cel mai mare număr posibil de oameni inventivi și capa-

* Robert Gloton, Claude Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Casterman, Belge, 1971.

bili de creaţii personale" şi că „educarea creativităţii se înscrie în cea a educaţiei generale, care trebuie să-şi propună — ca obiectiv principal al educaţiei — formarea unui adult autonom şi creator. În realizarea acestui scop se înscrie ca metodă activă aceea de a conduce copilul spre a se autoforma, prin propriul său efort, într-o activitate spontană, fundamentată pe necesitatea internă şi pe interesul care traduce această necesitate. Sînt prezentaţi apoi factorii care favorizează dezvoltarea unei activităţi creatoare: experienţa personală şi informaţia, asigurarea condiţiilor pentru exprimarea creatoare a lumii interioare şi achiziţionarea limbajului unei exprimări creatoare. Atrag atenţia paragrafele: o pedagogie a mediului înconjurător, o pedagogie a grupului, în care se menţionează necesitatea creării unui mediu în care să se instaleze tot felul de obiecte, construcţii, maşini, planşe, structuri sonore, care să fie puse în funcţionare de către copii, spre a le dezvolta iniţiativa. Este atrasă atenţia şi asupra faptului că „o activitate creatoare autentică nu poate fi aceea a unui individ izolat, rupt de lumea exterioară şi închis în el însuşi. Creativitatea îşi are resursele într-o pedagogie a grupului, în situaţii de comunicare şi de schimb între indivizi angajaţi împreună într-o acţiune ce tinde spre obiective comune". Copiii trebuie să poată crea în comun şi să dispună de locul necesar pentru reuniuni şi lucru în echipă.

Partea a II-a a lucrării e intitulată *La création artistique chez l'enfant* (Creaţia artistică la copil) şi cuprinde trei capitole. Capitolul V, *Arta şi activitatea creatoare la copil*, se ocupă de următoarele probleme: locul şi rolul artei în viaţa copilului, analizînd raportul dintre personalitate, dezvoltarea intelectuală şi rolul artei în formaţia generală, precum şi funcţiile formative ale familiei, şcolii şi vieţii curente în înţelegerea artei de către copil. Capitolul VI se ocupă de *Arta în şcoală în prezent şi viitor*, menţionînd principiile şi finalităţile unei educaţii artistice, condiţiile actuale ale învăţămîntului artistic şi subliniind rolul important al unui consilier artistic într-o educaţie reînnoită. În capitolul VII sînt abordate *Principiile şi finalităţile elementare ale unei educaţii artistice*, mijloacele şi metodele pentru dezvoltarea sensibilităţii şi interesului copilului pentru valorile plastice şi pentru percepţia artei, precum şi a mijloacelor de exprimare artistică.

Partea a treia, *La mise en oeuvre de l'activité créatrice* (Mobilizarea activităţii creatoare), cuprinde încă trei capitole. Capitolul VIII tratează *Rolul şi mijloacele de documentare, de informare a copilului în artele plastice*. Sînt incluse aici două liste interesante: una este lista de activităţi artistice posibile într-o colectivitate de copii între vîrstele de 5—16 ani, cea de-a doua cuprinde necesităţile şi mijloacele de achiziţie la copii pe categorii de vîrste, fiind astfel prezentă evoluţia educaţiei estetice.

Capitolul IX prezintă *Activitatea muzicală* la copii, analizînd dezvoltarea posibilităţilor de educaţie muzicală în şcoală.

Ultimul capitol, al X-lea, tratează *Exprimarea creatoare prin expresie verbală*, ocupîndu-se de aportul limbajului, de creaţia în forme verbale, de aspectele exprimării orale şi ale exprimării creatoare scrise, subliniind contribuţia şcolii şi modalităţile de dezvoltare a exprimării verbale creatoare.

Lucrarea se termină prin cîteva concluzii pedagogice şi printr-un deosebit de interesant tablou recapitulativ al activităţii creatoare, care cuprinde activităţile pedagogice, artistice, plastice, diferite tehnici, precum şi alte activităţi care contribuie la dezvoltarea creativităţii motrice, intelectuale, a sensibilităţii etc.

Adresîndu-se în special educatorilor, dar şi părinţilor, lucrarea pledează pentru o educaţie nouă, deschisă spre necesităţile vieţii şi ale societăţii, în care fiecare e chemat să fie dotat cu iniţiativă, inteligenţă, creativitate şi responsabilitate. Pentru aceasta copilul trebuie învăţat să se autoformeze, „dezvoltîndu-şi aptitudinile, puterea de acţiune, de gîndire, de prietenie, în conformitate cu cerinţele integrării în societatea viitorului".

Valoroasă şi interesantă, lucrarea autorilor belgieni argumentează, pe baze ştiinţifice, modalităţile de dezvoltare a creativităţii la copil.

GEORGETA MUNTEANU

ORDINE, SISTEM ŞI CREATIVITATE ÎN ORA DE DIRIGENŢIE *

În interiorul activităţii dirigintelui mai putem face distincţii şi afla categorii inacceptabile sub raportul valorii lor educative. Printre ele, tematica orelor de dirigenţie este aceea care conferă încă caracterul de „vag" şi „arbitrar". Acest motiv ne-a determinat să ne oprim asupra unei cărţi recent apărute, care umple un gol şi care, fiind rezultatul unei laborioase cercetări ştiinţifice, se înscrie printre documentele pedagogice cu o largă semnificaţie socială şi cu o deosebită valoare practică pentru diriginţi.

Pornind de la ideea că ora de dirigenţie este „simbolul întregii activităţi a profesorului-diriginte", autorul utilizează de fapt „tematica" drept pretext al unei pledoarii convingătoare : personalitatea profesorului-diriginte este aceea care, în ultimă instanţă, poate face ordine în varietatea instrumentelor şi căilor posibile de realizare a unei educaţii corespunzătoare. Cele două părţi ale lucrării, care ar putea fi considerate prima ca „prezentarea şi descrierea faptelor" şi cea de-a doua ca „interpretarea" lor, stăruiesc asupra problemei *dependenţei funcţionale* a orei de dirigenţie de pregătirea dirigintelui, de posibilităţile lui reale de pătrundere în ţesătura intimă a misiunii alese şi a universului complicat, specific grupului de elevi pe care îl conduce, în calitate de „părinte spiritual" (p. 184).

Primul rol, acela de *coordonator* al tuturor influenţelor educative, e plasticizat în următoarea frază : „El (dirigintele) este ca dirijorul unei orchestre, care îndrumă pe fiecare instrumentist în parte pentru realizarea unei interpretări de înaltă ţinută, conform viziunii şi personalităţii sale" (p. 184). Caracterizarea de mai sus deschide două perspective şi două căi, îngăduind o cunoaştere mai în adîncime a muncii dirigintelui şi a procesului de educaţie care are loc prin intermediul său. Una dintre căi, calea cooperării cu toţi factorii educativi, impune cuprinderea în planul de acţiune al dirigintelui a unei raportări permanente la acţiunile întreprinse de aceştia (vezi precizări p. 47—49, 107—108 ş.a.) şi chiar o intervenţie în programul lor (legat de educaţia elevilor), dacă el nu corespunde schemei şi intenţiilor sale prestabilite. O a doua cale sau perspectivă este cea a propriei arte, examenul direct al propriilor acţiuni necesare pentru „o interpretare de înaltă ţinută".

O ipoteză interesantă, avansată de autor, este cea a concentrării activităţii dirigintelui asupra educării moral-politice a elevilor : „Dacă pornim de la ipoteza că în centrul preocupărilor profesorului-diriginte, deci şi în ceea ce priveşte tematica orelor de dirigenţie, trebuie să stea educarea moral-politică a tineretului şcolar, atunci vom nota în primul rînd că grupa temelor destinate educaţiei morale în ansamblul ei merită şi poate să fie mai bine reprezentată" (p. 175).

Important pentru această activitate este, totuşi, nu atît cantitatea temelor, cît modul de includere şi structura orei. E un fapt observat de multă vreme [2] că tinerii preferă să asculte o lecţie de fizică decît un discurs asupra moralei, dar că indiferenţa pentru o lecţie de morală are urmări mult mai grave decît indiferenţa pentru o lecţie de ştiinţă. Marea artă a educatorului şi în primul rînd a dirigintelui este nu numai să clădească un edificiu de principii, ci să cunoască de aproape „principiile morale" însuşite de elevii săi, fiindcă la vîrsta respectivă ei „se joacă cu principiile ca un copil neastîmpărat cu cuţitul, taie şi lucrurile trebuincioase" [3]. Necunoaşterea conturului moral al elevilor conduce la întocmirea unei imagini strîmbe, foarte departe de realitate.

De adevărul acesta este pătruns şi autorul, cînd vorbeşte despre calităţile tineretului nostru dovedite din plin în înfruntarea cu viaţa : actele de eroism şi de dîrzenie din perioada luptei împotriva naturii dezlănţuite, în mai 1970, abnegaţia şi curajul de care a dat dovadă în acţiunea pentru salvarea bunurilor, pentru refacerea distrugerilor provocate de apele revărsate.

Faptele enumerate de autor recompun figura *reală* a tineretului şcolar, „bogăţia spirituală şi noblеţea caracterului ele-

---

[1] Alexandru Ghitera, *Tematica orelor de dirigenţie din liceele de cultură generală*, E.D.P., Bucureşti, 1971. 186 p.

[2] *Ancheta învăţămîntului secundar*, Ed. Minerva, Bucureşti, 1906, p. 675.

[3] *Idem.*

vilor noștri". Alexandru Ghitera conturează cu acest prilej două idei în care palpită tocmai teama deplasării liniilor reale, a denaturării sufletului adevărat al tineretului prin prejudecată, sau cunoaștere superficială. „Elevii care s-au dovedit a fi la un nivel mai înalt decît s-au așteptat înșiși profesorii și diriginții lor" și „Cu cît anume vor fi contribuit la acestea orele de dirigenție este greu de precizat" (p. 62) sînt textele ilustrative ale părerii de mai sus, care conține mult și trist adevăr. Aici sînt utile cîteva precizări, fiindcă autorul aduce și un corectiv. Că avem un asemenea tineret este un rezultat al întregii acțiuni educative : „este meritul întregii societăți... dar mai ales al școlii, care traduce în practică directivele partidului privind instruirea și educarea tineretului" și că „Topită în masa influențelor educative exercitate asupra elevilor, sau dirijîndu-le pe toate celelalte, înrîurirea de ordin etic a orelor de dirigenție și-a dovedit, desigur efectele" (p. 62). În nici un caz — adăugăm noi — ore cu teme ca „Ce este morala ?", „Discuții despre morală", realizate în planul abstracțiilor etice, n-au putut să constituie un factor de influență.

Substanțiale și de un folos imediat ne apar analizele din capitolul al doilea. Principalele erori care fac ineficiente orele de dirigenție, prezentate sintetic pentru prima oară în literatura pedagogică, se grupează pe baza criteriului tipicității în mai multe categorii, numite de autor „fenomene". Aflăm menționate, astfel, *fenomenul substituirilor* (înlocuirea orelor de dirigenție cu lecții, cu activități cultural-artistice și distractive), fenomenul *mimetismului* (copierea fără discernămînt a unor ore de dirigenție efectuate cu alte grupe de elevi, cu alt specific), *neanunțarea la timp a temei viitoarei* (viitoarelor) ore de dirigenție (însțiințare necesară periodic și cu precădere la început de trimestru), *desfășurarea excesivă a orei de dirigenție pe bază de referate sau de conferințe*, ca și *conducerea excesivă a discuțiilor de către diriginte* sau *neintervenția* dirigintelui în îndrumarea acestora.

Un fenomen a cărui prezență afectează întregul sistem educativ, specificat în final de autor, este *regizarea*. Practicată în ora de dirigenție, regizarea reprezintă însă un sumum, fiindcă ea înlesnește apariția falsului, a pervertirii sufletești. Personalitatea dirigintelui pălește, deoarece nu există antene mai sensibile la „teatralizare" ca cele ale adolescenților și tinerilor. Autoritatea scade și ea, distanțele cresc infinit, apropierea sufletească dintre diriginte și elevii săi dispare.

Multe alte probleme neclarificate își găsesc răspunsul în acest volum. De pildă, „planificarea orelor de dirigenție", care n-a ieșit încă din labirintul controverselor, capătă aici o soluție demnă de atenție. Autorul crede, pe bună dreptate, că o „strategie" educativă precizată pentru o întreagă generație (patru ani școlari — e vorba de liceu) — ar da posibilitatea fiecărui diriginte să-și structureze tematica pentru anul întreg și chiar să nominalizeze tematica mai multor ore de dirigenție. Din nefericire, realizarea acestei strategii este — așa cum precizează cartea — în „funcție" de continuitatea diriginților, autonomia reală a organizării activității lor, admiterea în liceu pe secții (p. 183).

La o privire sumară, structura volumului și mai ales denumirea temelor (orele de dirigenție dedicate unor probleme organizatorice, tematica legată de calitatea și de nivelul la învățătură al clasei etc.) ar putea crea impresia falsă a unei scheme oferite de-a gata diriginților, care n-ar avea altceva de făcut decît s-o copieze în caietele lor. Lectura efectivă a textului dezvăluie însă o altă imagine. Capitol de capitol, Alexandru Ghitera analizează fapte, prezintă tabele și statistici riguros întocmite, nu numai pentru a înlesni cititorului o cunoaștere exactă a situației existente în școli, cît mai ales pentru a-și consolida o bază de discuție, în interpretarea procesului ales spre analiză. Comentariile care însoțesc capitolele definesc în acest mod poziția autorului, punctul de vedere adoptat.

Cartea se adresează unei arii foarte întinse de cititori printre care am cita : cadrele de conducere din domeniul educației, cercetătorii științifici, diriginții, profesorii de de toate categoriile, studenții și iubitorii de lectură în care pulsează adevărul și rigoarea științei, alături de finețea și transparența lirică a conștiinței unui pasionat educator.

ELENA BEJAT

·FIȘIER· ·FIȘIER·

EDUCAȚIA CIVICĂ ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI PIONIERILOR

Volumul de studii și articole cu titlul de mai sus unește, tematic, lucrările prezentate la Simpozionul dedicat aniversării Semicentenarului P.C.R., organizat la Iași în 6—7 martie 1971 de către Consiliul județean al Organizației pionierilor, în colaborare cu catedra de pedagogie a Universității „Al. I. Cuza" și cu Inspectoratul școlar al județului Iași.

Valoarea volumului, prin tematica pe care o abordează, este cu atît mai mare, cu cît „educația civică și implicațiile ei la vîrsta pionieriei nu au constituit pînă în prezent un domeniu special de cercetare" (p. 4).

Studiile și articolele inserate aici au o incontestabilă funcționalitate *teoretică și practică* pentru activitatea complexă de *educare civică* a pionierilor, subiect ce se înscrie „pe linia celei mai pregnante actualități și răspunde atenției sporite pe care partidul și statul nostru o acordă copiilor ca viitori cetățeni" (p. 4). Ele încearcă și reușesc să contureze idei, metode, procedee și factori meniți să sporească eficiența muncii de educare civică, „de formare și afirmare multilaterală a viitorilor cetățeni ai patriei" (p. 4).

Culegerea *Educația civică în cadrul Organizației pionierilor* se deschide cu două studii menite să direcționeze „educația politică" și „democrația pionierească". Primul — *Educația politică (civică) a pionierilor* — semnat de prof. dr. docent Ștefan Bârsănescu — elucidează sensul istoric și actual al educației civice, ca și noile dimensiuni ale acestei activități în cadrul organizației de pionieri, iar al doilea — *Democrația pionierească* — semnat de Patița Silvestru, vicepreședinte al C.N.O.P., după ce dezbate unele probleme privind adevăratul înțeles al democrației pionierești, reliefează necesitatea autoconducerii la nivelul unităților și detașamentelor pionierești, aducînd în sprijinul acestei idei motivații de ordin psihosocial. Restul studiilor și articolelor (32) sînt grupate în trei „secții".

În totalitatea și complexitatea lui, volumul oferă tuturor factorilor angrenați direct sau indirect în activitățile pionierești *un bogat material documentar, contribuind, astfel, la perfecționarea muncii educative în cadrul organizației de pionieri.*

V. OROS

CULEGERE DE EXERCIȚII LEXICALE, FONETICE, GRAMATICALE ȘI STILISTICE

Lucrarea recent apărută *Culegere de exerciții lexicale, fonetice, gramaticale și stilistice* (autori Mihail Andrei și Iulian Ghiță), apărută în E.D.P., 1971, constituie un auxiliar prețios atît pentru cadrele didactice care predau limba și literatura română, cît și pentru elevii care vor să aprofundeze studiul acestor discipline.

Un capitol cuprinzînd exerciții referitoare la studiul posibilităților expresive ale limbii noastre (stilistica limbii), precum și la modul de folosire a sistemului limbii în diferite situații de comunicare (stilistica funcțională) au menirea să defrișeze un teren încă aproape virgin, plin de numeroase taine nebănuite.

Fiecare capitol începe cu un chestionar de o mai mică sau mai mare întindere, în funcție de cerințele compartimentului ce se studiază, avînd drept scop să verifice în ce măsură sînt stăpînite problemele teoretice respective. Urmează apoi exerciții de recunoaștere, caracterizare, grupare, motivare, disociere și, în final, lucrul cel mai de seamă, exercițiile cu caracter creator care permit adîncirea și reliefarea gradului de aplicativitate a celor însușite prin studiu teoretic.

ION IONESCU

PSIHOLOGIA COPILULUI ȘI PSIHOLOGIA PEDAGOGICĂ

Printre lucrările editate în ultimul timp de către Universitatea din Timișoara se numără și *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*

a lectorului univ. Ion Drăgan. Lucrarea este destinată — cum arată şi autorul — studenţilor care audiază acest curs. Temele şi studiile din cuprinsul ei ni se par însă foarte utile pentru toţi cei care desfăşoară activitatea instructiv-educativă. Citäm, spre exemplificare, cîteva dintre acestea : *Vîrsta şi educaţia, Coordonate psihologice ale orelor de dirigenţie, Implicaţiile psihopedagogice ale orientării şcolare şi profesionale, Aspecte psihologice ale muncii comandantului de pionieri, Psihologia şi cibernetica, Cultură şi personalitate.*

N. P.

PAGINI SĂTMĂRENE

Editată de Inspectoratul şcolar judeţean, de Sindicatul salariaţilor din învăţămînt şi de Casa corpului didactic din Satu Mare, publicaţia „Pagini sătmărene", subintitulată „Culegere de materiale didactice şi de creaţie", reflectă varietatea de preocupări ale cadrelor didactice din judeţul Satu Mare.

Dintre articolele grupate în cele şase rubrici ale publicaţiei (*Aspecte metodice, Literatură-artă, Texte şi documente, Cronici, Idei, oameni, fapte, Revista revistelor*) semnalăm : *Aspecte ale instruirii programate în şcoala noastră* de E. Onciu, *Elemente de modernizare în predarea matematicii în liceu* de V. Ţuţuraş, *Stilul de muncă în clasele speciale de fizică* de I. Vanhaz, *Aspecte de critică literară* de Nae Antonescu. Problema pregătirii prin şi pentru muncă a elevilor este dezbătută în articolele lui A. Zotta — *Randamentul productiv şi educativ al muncii* şi A. Zotta, I. Gergely, *Rolul activităţilor tehnico-aplicative în educarea prin muncă şi pentru muncă a pionierilor şi şcolarilor.*

Volumul mai cuprinde poezii, reproduceri după lucrări plastice, realizate de talente locale, precum şi două variante inedite ale baladei *Mioriţa.*

G. L.

Bibliografie selectivă

1. * * *
INTEGRAREA SOCIALĂ A TINERETULUI, sub redacţia prof. univ. Miron Constantinescu, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969. 342 p.

2. * * *
EDUCAŢIA ADULŢILOR, Bucureşti, 494 p.

3. * * *
TINERETUL, OBIECT DE CERCETARE ŞTIINŢIFICĂ, coordonator conf. univ. dr. Ovidiu Bădina, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Bucureşti, 1969. 465 p.

4. * * *
MĂRTURII DESPRE TINERI ŞI TINERE (Anchetă internaţională), Editura politică, 1969. 202 p.

5. * * *
CONTRIBUŢII LA ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ, coordonatori ştiinţifici : A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, Bucureşti, 1969.

6. Gheorghe Berescu
ETICA MUNCII ŞI MODUL DE VIAŢĂ, Editura Academiei R. S. România, 1969. 224 p.

7. * * *
DIDACTICA ŞI EDUCAŢIA, Craiova, 1969. 688 p.

8. * * *
TINERETUL ŞI FAMILIA, coordonatori : prof. dr. Petre Bărbulescu, Costin Ştefănescu, Leon Ţopa, Editura politică, Bucureşti, 1970. 422 p.

9. * * *
DIRIGENŢIA, Încercări, opinii, contribuţii, coordonator : Virgil Caraba, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970. 232 p.

10. * * *
BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE ACTIVITĂŢII PIONIEREŞTI, coordonatori : prof. dr. Petre Bărbulescu, prof. Gheorghita Fleancu, prof. Elena Irimie, Editura politică, Bucureşti, 1970. 470 p.

11. * * *
TINERETUL, FACTOR DE SCHIMBARE, coordonator : Ovidiu Bădina, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Bucureşti, 1970, 440 p.

12. * * *
SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN LICEU, sub redacţia prof. dr. Petre Bărbulescu, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970. 368 p.

13. * * *
CULEGERE DE TEXTE PENTRU MUNCA EDUCATIVĂ LA CLASELE I—IV, coordonatori : prof. univ. dr. Dumitru Salade, Luminiţa Ghivirigă, Eugenia Păun, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970. 342 p.

14. * * *
CULEGERE DE TEXTE PENTRU ORELE DE DIRIGENŢIE ÎN LICEU, sub redacţia :

prof. dr. Petre Bărbulescu, conf. univ. Bianca Bratu, prof. Gheorghiţa Fleancu, prof. Oniţa Gligor, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970. 462 p.

15. Mircea Maliţa
AURUL CENUŞIU, Editura Dacia, Cluj, 1971. 172 p.

16. Constantin Vlad
ESEURI DESPRE NAŢIUNE, Editura politică, Bucureşti, 1971. 174 p.

17. * * *
FUNCŢIILE EDUCATIVE ALE ACTIVITĂŢII PIONIEREŞTI, coordonatori : conf. univ. Virgiliu Radulian, prof. Gheorghiţa Fleancu, Editura politică, 1972. 376 p.

18. * * *
PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ — OBIECTIV AL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI, coordonator : prof. dr. Petre Bărbulescu, Bucureşti, 1971. 492 p.

19. P. Penciu, V. Pavlid
EDUCAŢIA SEXUALĂ, Editura didactică şi pedagogică, 1970. 286 p.

20. * * *
EDUCATORUL ŞI MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI, Bucureşti, 1970. 472 p.

În atenția cititorilor!

În luna mai a.c. va apărea cel de-al doilea volum dedicat predării științelor sociale în școală, editat de „Revista de pedagogie".

Acest volum va fi axat în întregime pe probleme ale predării filozofiei și economiei politice, vizînd în primul rînd perfecționarea metodologiei **predării acestor discipline,** creșterea eficienței lecțiilor **în educația comunistă a elevilor.**

Pornind de la metodologia lecției de științe sociale, în accepțiunea de a-i imprima un caracter viu, creator, de a fi cît mai strîns legată de viață, de nevoile practice, de la unele metode de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor prin predarea filozofiei, de folosire a modelelor grafice în predarea economiei politice, de stimularea gîndirii matematice în predarea acestei discipline, de la rolul și funcționalitatea cabinetului de științe sociale, a coordonatelor unei lecții ținute în cadrul cabinetului, volumul cuprinde și dezbateri pe tema implicațiilor formative ale problematizării lecțiilor de economie politică și filozofie, a legării tot mai strînse a teoriei de practică, de viață, în predarea acestor discipline.

De asemenea, volumul cuprinde o serie de materiale izvorîte tot din practica nemijlocită la catedră : modalități de folosire a intuiției în predarea filozofiei, corelarea cunoștințelor de economie politică și filozofie cu cele însușite la alte discipline, locul și rolul lecțiilor de recapitulare și sinteză, stimularea muncii independente a elevilor în cadrul acestor lecții, problematica cercului de științe sociale, a cercurilor pedagogice ale profesorilor de științe sociale etc.

Mai sînt incluse consultații pe probleme de economie politică, precum și confruntări de opinii privind gîndirea filozofică, pedagogică și economică contemporană, ca, de exemplu, problematica omului în filozofia contemporană, coordonate ale planificării și eficienței învățămîntului pe plan mondial, critica teoriei „convergenței sistemelor sociale", a „societății industriale" și postindustriale și altele.

Difuzarea volumului se va face numai pe bază de comenzi ferme, individuale și colective. Prețul unui exemplar : 10 lei.

Rugăm ca expedierea banilor să se efectueze pe adresa : Întreprinderea de stat pentru imprimate și administrarea publicațiilor — I.S.I.A.P. cont nr. 64.03.01.44, str. Brezoianu nr. 23—25, sector VII, București. Redacției îi va fi trimisă o situație cifrică întocmită pe centre de comună sau școli, indicîndu-se numele tovarășului (sau școlii) pe adresa căruia se va face expedierea. Comenzile se vor face pînă la 5—10 mai a.c.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ
№ 4/1972

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Г. Станчу, Образование, единый учебно-воспитательный процесс. ● Эмилиан Думитриу, Учитель—распространитель на уроке идеологии и политики партии ● Думитру Фынару, Вклад науки в формирование социалистического и морально-гражданского сознания ● Тома Стан, Формативные предположения применения групповой работы в процессе обучения—учения ● Якоб Иримие, Воспитательное значение обучения посредством, раскрытия ● Георгица Флянку, Использование формативного значения средств масс-медии ● Ион Джорджеску, Патриотическое воспитание учащихся на уроках по истории Румынии ● Себастиан Маня, Применение беллетристики на уроках истории ● Динка Соаре, Действенные формы организации производственно-технической деятельности учащихся ● Флорентина Кришан, Николае Добре, Школьные сельскохозяйственные кооперативы—форма трудового воспитания ● Александру Гитера, Классный руководитель и политическая формация учащихся ● Эльвира Крецу, Урок по классному руководству является ли трудным уроком? ● Леон Цопа, Семейная среда учащихся исходная точка в классной воспитательной работе ● Стелиана Нэстэсеску, За улучшение работы классного руководителя ● Джулиета Александру, Александру Пырля, Развитие у учащихся способности познания самого себя ● Александру Дарие, Коралия Дарие, О свободном времени подростков. ● Валентин Николае, Воспитание, производительная сила ● Сильвия Черникевич, Подготовка молодежи для семейной жизни ● Григоре Доминте, Родители в глазах несовершеннолетних правонарушителей ● Георге Пырнуцэ, Патриотическое воспитание в концепции работников школы в первой половине XIX-го столетия ● Невиль Постлетуайт, Международное исследование по воспитательным вопросам ● Валериан Илие, Международный год книги ● Бианка Брату, „Формативные ценности обучения“ (составители: Луминица Гивиригэ и Ион Г. Станчу) ● Ион Драгу, Трудовая подготовка — цель образования. (составитель: Петре Бэрбулеску) ● Елена Бежат, „Урок классного руководства“ Ал. Гитера ● Николае Албу, Висарион Роман — социальный педагог—И. Н. Чолана и В. В. Греку ● Виктория Попович, „Технико-профессиональные школы и школы по специальности в румынском государстве (1864—1918 гг.)“ —Иона Кожокару ● Думитру Лазэр—Сэрэяну, „Основы военной педагогики“ (авторы: П. Попеску—Невяну, Е. Бурбуля, Ж. Никулеску, М. Миря) ● Думитру Саладе, „Воспитание в школах совместного обучения“—Эд. Брэза ● Джорджета Мунтяну — „Творческая деятельность детей — Роберта Глотон, Клода Клеро.

RÉVUE DE PÉDAGOGIE
Nr. 4/1972

SOMMAIRE

Ion Gh. Stanciu, L'enseignement, processus instructif-éducatif unitaire ● **Emilian Dimitriu,** Le professeur — propagateur de l'idéologie et de la politique du parti aux leçons ● **Dumitru Fânaru,** La contribution de la science à la formation de la conscience socialiste et éthique civique ● **Toma Stan,** Implications formatives de l'utilisation du travail en groupe dans le processus d'enseignement-apprentissage ● **Iacob Irimia,** Valences éducatives de l'apprentissage par la découverte ● **Gheorghiţa Fleancu,** Valorisation des valences formatives des messages des mass-media ● **Ion Georgescu,** Education patriotique des élèves dans le cadre des leçons d'histoire de la Roumanie ● **Sebastian Manea,** Utilisation de la littérature belletristique aux leçons d'histoire ● **Dinca Soare,** Formes efficientes d'organisation des activités techniques-productives des élèves ● **Florentin Crişan, Nicolae Dobre,** Les coopératives agricoles scolaires — forme d'éducation par le travail et pour le tra-

... maître de classe et l'information politique des élèves ... de conduite de la classe est-elle une heure difficile ? ... Le milieu familial des élèves, point de départ dans l'activité de la classe ● **Steliana Năstăsescu,** Pour l'amélioration du travail du maître de classe ● **Julieta Alexandru, Alexandru Pârlea,** Le développement de la capacité de l'autoconnaissance chez les élèves ● **Alexandru Darie, Coralia Darie,** Sur le temps libre des adolescents ● **Valentin Nicolae,** L'éducation — force de production ● **Silvia Cernichevici,** La formation de la jeunesse pour la vie de famille ● **Grigore Dominte,** Les parents dans la vision des mineurs délinquants ● **Gheorghe Pârnuță,** L'éducation patriotique dans la conception des hommes de l'école de la première moitié du XIX-ème siècle ● **Neville Postlethwaite,** Investigations internationales dans des problèmes éducatifs ● **Valeria Ilie,** L'année internationale du livre ● **Bianca Bratu,** „Valeurs formatives de l'instruction" (coordonnateurs : **Luminița Ghivirigă** et **Ion Gh. Stanciu)** ● **Ion Dragu** „Formation pour le travail, objectif de l'enseignement" (coordonnateur : **Petre Bărbulescu)** ● **Elena Bejat,** „L'heure de conduite de la classe" par **Al. Ghitera** ● **Nicolae Albu,** „Visarion Roman — pédagogue social" par **I. N. Ciolan** et **V. V. Grecu** ● **Victoria Popovici,** „Les écoles techniques professionnelles et de spécialité de l'état roumain (1864—1918)" par **Ion Cojocaru** ● **Dumitru Lazăr-Sărăianu,** „Fondaments de la pédagogie militaire" (auteurs **P. Popescu-Neveanu, I. Burbulea, J. Niculescu, M. Mirea)** ● **Dumitru Salade,** „La coéducation dans les écoles mixtes" par **Ed. Breuse** ● **Georgeta Munteanu,** „L'activité créatrice chez l'enfant" par **Robert Gloton, Claude Clero** ● Fichier bibliographique.

REVIEW OF EDUCATION

Nr. 4/1972

Ion Gh. Stanciu, Education, a Unitary Instructive-Educational Process ● **Emilian Dimitriu,** Teacher — Propagator of Party Ideology and Policy in the Lesson ● **Dumitru Fânaru,** The Contribution of Science to the Formation of Socialist and Ethic-Civic Consciousness ● **Toma Stan,** The Formative Implications of the Use of Group-Work in the Teaching-Learning Process ● **Iacob Irimia,** The Educational Values of Learning by Descovery ● **Gheorghița Fleancu,** The Turning into Account of the Formative Values of Mass-Media Communication ● **Ion Georgescu,** The pupils' Patriotic Education within the Lessons of the History of Romania ● **Sebastian Manea,** The Use of Fiction to Lessons of History ● **Dinca Soare,** Effective Ways of the Organization of Pupils' Technical-Productive Activities ● **Florentin Crișan, Nicolae Dobre,** The School Agricultural Cooperative Forms — a Form of Education through Work and for Work ● **Alexandru Ghitera,** The Headteacher and Pupils' Political Information ● **Elvira Cretu,** Is Educational Class a Difficult Class ? ● **Leon Topa,** The Family Background, the Starting Point in the Educational Activity in the Classroom ● **Steliana Năstăsescu,** For the Improvement of the Headteacher's Work ● **Julieta Alexandru, Alexandru Pârlea,** The Development of Pupils' Abilities of Self-knowledge ● **Alexandru Darie, Coralia Darie,** On the Young People's Spare Time ● **Valentin Nicolae,** Education, Force of Production ● **Silvia Cernichevici,** The Young People's Training for Family life ● **Grigore Dominte,** Parents in the View of Young Delinquants ● **Gheorghe Pârnuță,** Patriotic Education in the Conception of Teaching Staff at the beginning of the 19th century ● **Neville Postlethwaite,** International Investigations in Educational Problems ● **Valeria Ilie,** The International Book Year ● **Bianca Bratu,** „Formative Values of Instruction" (coordination **Luminița Ghivirigă** and **Ion Gh. Stanciu)** ● **Ion Dragu,** „Training for Work, Aim of Education" (coordination : **Petre Bărbulescu)** ● **Elena Bejat,** "The Educational Class" by **Al. Ghitera** ● **Nicolae Albu,** "Visarion Roman — Social Pedagogue" by **I. N. Ciolan** and **V. V. Grecu** ● **Victoria Popovici,** "The Technical-Vocational Schools in the Romanian State (1864—1918)" by **Ion Cojocaru** ● **Dumitru Lazăr-Sărăianu,** "Basis of Military Education" (authors **P. Popescu-Neveanu, E. Burbulea, I. Niculescu M. Mirea)** ● **Dumitru Salade,** "La coéducation dans les écoles mixtes" by **Ed. Breuse** ● **Georgeta Munteanu** "L'activité creatrice chez l'enfant" by **Robert Gloton, Claude Clero.** Bibliographical Card.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice
din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

ANUNŢ

Institutul de ştiinţe pedagogice a elaborat şi editat prin Revista de pedagogie scrisoarea metodică intitulată: Puncte de sprijin în perfecţionarea procesului de învăţămînt — *recomandări metodice pentru toate cadrele didactice.*

Comenzile vor fi adresate — de către şcolile coordonatoare — Revistei de pedagogie. Preţul unui exemplar — 2,50 lei.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie"

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Costul unui abonament anual lei 60

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407

I. P. „Tiparul" — c. 1017

LEI 5

I 4039

REVISTA DE PEDAGOGIE

5

ANUL XXI * MAI, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XXI ● MAI, 1972 ● Nr. 5

37

- IIII 2005

1 IIIL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Conf. univ. dr. ION STANCIU, redactor șef
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef adj.
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, CONSTANȚA ȘORIC.

Redacția :
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4039.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

5 SUMAR

1972

Pag.

- **Aculin Cazacu :** Uniunea Tineretului Comunist — forţa educativă şi revoluţionară 3

- **EDUCAŢIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR**

- **Teodor Gal :** Morala — dominanta majoră a profilului personalităţii 7
- **Marin Vişan :** Şcoala şi cultivarea valorilor etice 15
- **V. Popeangă :** Valoarea integrativă a muncii productive a elevilor 21
- **Fl. Creţeanu** şi **C. Popescu :** Legătura între pregătirea tehnică-productivă şi disciplinele realist-ştiinţifice 28

- **INOVAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE**

- **D. Stoica :** Modalităţi de întărire a funcţiei formative a lecţiei 32
- **Cezar Căşeriu :** Evaluarea cunoştinţelor de biologie prin problematizare 38
- **D. Muster, S. Chiriţescu :** Examinarea cu probe de dificultate progresivă la fizică 45
- **Tiberiu Popescu :** Relaţiile clasei de elevi în cadrul lecţiilor 48
- **Cezar Bîrzea :** Educarea lateralităţii la copii 55

- **CONFRUNTĂRI**

- **Vasile Popescu :** Profesiunea de conducător în învăţămînt . . 62
- **C. Păunescu :** Aspecte ale raportului dintre solicitarea şcolară şi predelincvenţă 68
- **Patiţa Silvestru :** Consecinţele negative ale didacticismului în activităţile pioniereşti 74

17631

Pag.

CONSULTAȚII

Gh. Berescu : Echitate și responsabilitate 79

Jenica Sîrbu : Concentrarea producției și a capitalului în agricultura Europei Occidentale în perioada postbelică 85

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Valeriu Achim : Institutul preparandial din Maramureș 1862—1972 93

Ion Orghidan : Considerații privind tipologia structural-istorică a educației de masă 96

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Eugen Blideanu : Probleme ale școlii secundare de cultură generală 103

I. T. Radu : Pregătirea generală și formarea profesională în structura sistemului școlar 108

Ana Maria Ichim și **V. Filipescu :** Diferențierea studiilor — principiu fundamental al învățămîntului obligatoriu prelungit 112

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

I. Stanciu : Cîteva cugetări asupra educației de J. LOCKE . . 118

Maria Giurgea : În sprijinul inovației pedagogice 119

Octavian Neamțu : O istorie a ideilor educative 121

Magdalena Vasilescu : Inițiere în educația nouă 123

Tuliu Racotă : Completări la recenta Istorie a școlilor românești din Transilvania 125

Mihai Cernat : Problemele autoeducației contemporane . . . 126

UNIUNEA TINERETULUI COMUNIST — FORȚA EDUCATIVĂ ȘI REVOLUȚIONARĂ

ACULIN CAZACU

În procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, etapă istorică de amplificare și adîncire a procesului revoluționar din patria noastră, se impune tot mai mult, în toate sectoarele și domeniile vieții sociale, practica dirijării conștiente a fenomenelor și proceselor ce-i sînt specifice. Asistăm și coparticipăm la constituirea unui *sistem de conducere științifică* a societății aflat în concordanță cu legile obiective ale dezvoltării sociale. Stabilirea obiectivelor și a priorităților în acțiunea de conducere, derivat logic din analiza indicatorilor și indicilor caracteristici pentru stadiul actual, implică în mod necesar discernerea tendințelor fundamentale ale practicii și experienței revoluționare trecute și anticiparea, de pe pozițiile prospectivei marxiste, a căilor și direcțiilor posibile pentru dezvoltarea viitoare.

În actele politice majore, a căror sferă de influență se extinde la nivelul întregului ansamblu social, este întotdeauna implicat un recurs analitic la practica și experiența revoluționară, o retrospectivă a cărei „matrice" de idei traduce imaginea continuumului istoric, permanent, pe care îl reprezintă făurirea socialismului și comunismului.

Iată de ce considerăm, în lumina celor de mai sus, că acțiunile prilejuite de împlinirea a 50 de ani de la crearea Uniunii Tineretului Comunist și îndeosebi Expunerea secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la întrunirea din 14 aprilie, au constituit nu numai un ansamblu de manifestări entuziaste, ci și cadrul unei lucide și complexe analize a coordonatelor devenirii experienței revoluționare, de-a lungul a cinci decenii, a organizației comuniste de tineret din patria noastră.

Sprijin de nădejde al partidului, această organizație s-a înscris, în timp, în rîndul forțelor de bază ale realizării procesului unitar de educare și angajare politică a tineretului român, în spiritul celor mai nobile idealuri ale comunismului științific. Participarea plenară a partidului comunist, a conducerii sale la jubileul semicentenarului este, alături de exprimarea comunității de sentiment revoluționar, un *act de conducere politică*, de reliefare a poziției structurale-cheie pe care partidul comuniștilor o deține în ansamblul forțelor educative ale societății noastre. Sărbătorindu-și semicentenarul, Uniunea Tineretului Comunist a beneficiat de un cadru optim al manifestării entuziasmului și capacității sale mobilizatoare, în aceeași măsură în care a simțit, ca întotdeauna pe parcursul existenței sale, conducerea de către partid a întregii sale activități. Prilejuind, așa cum aprecia secretarul general al partidului „o retrospectivă a trecutului glorios de luptă pentru eliberarea națională și socială a poporului nostru, în care tineretul s-a aflat întotdeauna în primele rînduri", aniversarea semicentenarului U.T.C. constituie un moment care face necesară desprinderea cu claritate

a obiectivelor educative specifice acțiunii organizațiilor de tineret, sub conducerea partidului, în actuala etapă de dezvoltare a socialismului în România.

De la momentul crucial în istoria mișcării revoluționare de tineret din țara noastră, petrecut cu 50 de ani în urmă, prin crearea Uniunii Tineretului Comunist și pînă astăzi s-a acumulat o amplă experiență politică a tineretului, al cărei sens ascendent și extensiv permit degajarea *necesităților și posibilităților actuale de realizare a saltului calitativ continuu* în afirmarea eficientă, practic-educativă, a organizațiilor de tineret în structura sistemului de educație comunistă a noilor generații în etapa actuală. Există, în acest sens, Programul partidului de formare a omului nou, de afirmare în toate domeniile de activitate a principiilor eticii și echității comuniste. Programul, ca instrument, ca pîrghie operațională, solicită convergerea forțelor celor mai adecvate în fiecare moment al realizării sale. La cei cincizeci de ani ai săi, Uniunea Tineretului Comunist se înfățișează ca o forță chemată să contribuie la materializarea în structuri, forme și conținuturi înaintate, la nivelul imperativelor epocii, a acestui program. Traducîndu-și în act potențele de care dispune, ea este chemată să-și *amplifice rolul mobilizator și capacitatea de acțiune* astfel încît să valorifice toate resursele de care dispune în frontul educației comuniste.

Este vorba, mai întîi, de afirmarea putinței de a contribui la integrarea complexă și multilaterală a întregului nostru tineret în eforturile națiunii române de a se afirma, cu dinamism și consecvență, în eșaloanele înaintate ale civilizației și culturii contemporane. La vîrsta semicentenară, U.T.C. are posibilitatea și — practic — dovedește că poate s-o transforme în realitate, de a face din educația *pentru muncă* nu doar un obiectiv clar, ci și o dimensiune intrinsecă a practicii educative nemijlocite. De a face, din educația *prin muncă* un corolar metodic nemijlocit al obiectivelor educative. Dacă, așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, „în orînduirea noastră, criteriul fundamental de apreciere a omului îl reprezintă activitatea socială utilă, munca" este lesne de înțeles că această idee are o funcție implicit directorie pentru acțiunea de organizație. Pregătirea actualelor generații, care vor trăi în comunismul pe care îl intuim și îl dăltuim deopotrivă de pe acum, presupune dirijarea proceselor educaționale în sensul configurării treptate *a muncii ca trebuință vitală a omului*. Pătrunse de spiritul unei înalte responsabilități și principialități comuniste, exprimînd grija constantă și plenară a partidului pentru destinul istoric al tinerelor generații, cuvintele rostite de secretarul general al partidului au valoare de *indicator programatic*. Îmi permit să le citez *in extenso* pentru că în îmbinarea lor logică atrag atenția asupra necesității de a se acționa *eficient, finalizator*, cu conștiința valorii actului și lanțului de decizii pe care îl formează o activitate: „Numai prin muncă asiduă, înzecindu-și eforturile pentru a învăța, pentru a pătrunde cît mai adînc în tainele cunoașterii, tineretul se va putea achita în bune condiții de îndatoririle tot mai mari pe care le ridică conducerea întregii vieți sociale, dezvoltarea producției, științei și tehnicii, a culturii noastre socialiste, progresul general al societății, va putea fi la înălțimea exigențelor noi și mereu crescute ale civilizației materiale și spirituale pe care o făurim". În satisfacerea acestor deziderate un loc proeminent îl ocupă informarea și formarea materialist-dialectică și istorică a tineretului, dezvoltarea conținutului ideologic al structurii spirituale a personalității sale de bază.

Stă în puterea U.T.C. de a *controla cu eficacitate* întregul proces nemijlocit de integrare optimă a tineretului în muncă, în toate sectoarele pe care le dezvoltă socialismul ajuns la o etapă de înflorire multilaterală. Toate categoriile de tineret își pot găsi un traiect specific în convergerea lor, spre acest deopotrivă obiectiv și mijloc, pe care îl constituie *munca în folosul societății*. După cum, asociația mișcării de tineret, școala, împreună cu celelalte forțe educative *, asigură întregirea structurii și motricității educației comuniste.

În complexul unitar al educării tinerelor generații, *muncii* — ca dimensiune acțională și suprem criteriu valoric — i se asociază, logic, nu numai o latură *gnoseologică*, reliefată mai sus, ci și una *etică*, asupra căreia, de fapt, insistă pe larg documentele de partid. Iată de ce, în *triunghiul muncă-știință-moralitate*, organizațiile de tineret își pot găsi un sector de acțiune complexă și multiplă. Cîteva trăsături morale, inerente angajării revoluționare a tineretului, sînt cu deosebire scoase în evidență de documentele de partid : puritatea, cinstea, simțul datoriei civice și al dreptății sociale, grija și respectul față de interesele colectivității, de avutul obștesc, aspirația spre mai bine. Sînt trăsături în lumina cărora s-au cristalizat ample acțiuni sau — după caz — idealuri revoluționare în istoria de 5 decenii a U.T.C. Ele capătă însă, astăzi, o determinare și o semnificație nouă : *sînt tangibile cu necesitate* și *prefigurează structura morală a omului societății comuniste*. În ambele sensuri, organizațiile de tineret sînt chemate să-și evalueze forțele și să acționeze pentru a da semicentenarului de moralitate comunistă a tineretului, deplina și firească sa plinătate. Toate aceste trăsături formează o suprastructură morală a personalității tînărului, a cărei infrastructură adîncă, durabilă și eroică, este aceea a *patriotismului socialist*. La cincizeci de ani de tradiție comunistă a tineretului nostru, partidul nostru reafirmă larg și strălucit (pentru ziua de astăzi), prin cuvintele tovarășului Nicolae Ceaușescu, dimensiunea supremă a patriotismului eroic, nu o dată verificată de uteciștii de odinioară, în anii activității revoluționare ilegale : „Este o datorie sacră, înalt patriotică a fiecărui tînăr de a contribui cu toate forțele sale la întărirea și înflorirea României socialiste, de a se pregăti temeinic și de a fi gata oricînd să apere — chiar cu prețul propriei vieți — independența și integritatea patriei, cuceririle revoluționare ale poporului".

Chemat să-și afirme nestînjenit *cerințele* sale, să vadă în organizația sa revoluționară un detașament înaintat, ce poate fi urmat cu încredere, să lucreze acolo unde îl solicită interesele societății, tineretul nostru se afirmă la pragul jumătății de secol de luptă comunistă, ca una dintre forțele de prim ordin ale dinamicii societății socialiste multilateral dezvoltate. Astăzi el este *pentru socialism și comunism* în aceeași măsură în care, natural, este trup din trupul poporului. Remarcînd această realitate, ne gîndim în același timp la noile cote, superioare, ale responsabilității implicată în actele și procesele educative. Întregului corp de educatori îi revine un evantai lărgit de atribuții în sfera de formare a tineretului de azi care va avea fericirea să edifice primele stadii ale comunis-

* Consider necesar să se revadă expresia „factor educativ", în folosul celei de „forță educativă", care exprimă mai bine unitatea dintre premisă și acțiune în educație. Ne propunem să revenim asupra acestui aspect, de natură epistemologică, într-un studiu aparte.

mului victorios. În structura profundă a sistemului de educare, convergența acțională învățământ-organizație de tineret tinde să se înscrie tot mai evident în rîndul „arcelor" drumului optim al conducerii eficiente a societății. Este o cerință de care, cu necesitate, „renovarea educației în spiritul științei moderne" — pentru a folosi o semnificativă expresie a ministrului educației și învățământului, profesorul Mircea Maliță — trebuie să țină seama.

Am început aceste rînduri referindu-ne la aspecte ale conducerii sociale. Le încheiem în același spirit, socotind că jubileul semicentenarului creării Uniunii Tineretului Comunist a marcat pe larg ideea integrării organizațiilor de tineret, în etapa actuală, în rîndul forțelor care, într-o ierarhie de roluri armonioasă și echilibrată, coparticipă la conducere, lucrînd cu instrumente susținute științific, la perfecționarea continuă a funcțiilor lor social-politice.

MORALA — DOMINANTA MAJORĂ A PROFILULUI PERSONALITĂȚII

Conf. univ. dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj
Catedra de pedagogie

I. În conștiința societății noastre în general, în lumea școlii socialiste românești în special, se știe că scopul fundamental ce se urmărește în activitatea educativă este *dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității.*

Profilul personalității, multilateral și armonios dezvoltat, se caracterizează printr-un complex de însușiri : 1. *Organism sănătos,* rezistent, robust, agil, calități ce constituie premisa oricărei activități productive (fizice și spirituale), care constituie însăși baza dezvoltării spirituale ; 2. *Stăpînirea științei și a culturii* (a tuturor cuceririlor minții omenești, în domeniul vieții spirituale), însușirea concepției științifice despre lume și viață, independență și creativitate în gîndire, un stil de muncă intelectuală independentă ; 3. *Cunoașterea bazelor tehnicii și ale producției moderne,* precum și capacitatea de a aplica în practică, în mod independent, creator, cunoștințele dobîndite ; priceperi și deprinderi de muncă productivă flexibile (pregătirea tehnico-productivă — *educația politehnică) ;* 4. *O conștiință morală clară și o conduită stabilă, fermă* care, pe lîngă că servesc ca factor stimulator, împrumută o semnificație socială înaltă, o semnificație *etică* activității omului și îi *eticizează munca ;* 5. Gustul estetic exprimat atît prin capacitatea de a se delecta în fața frumosului (a sesiza, a percepe, a înțelege și a aprecia frumosul) din viața cotidiană (relațiile sociale), din opera de artă și din natură, cît și capacitatea de a realiza frumosul, la nivelul posibilităților fiecăruia.

După cum vedem, însușirile enumerate îmbrățișează *unitar* aspectul fizic, intelectual, practic, moral și estetic al profilului personalității ; sau exprimîndu-ne prin cuvintele lui A. S. Makarenko, aceste însușiri se referă atît la latura fizică a personalității, cît și la latura ei spirituală, atît la conduita exterioară, cît și la convingerile interioare, atît la cunoștințele asimilate cît și la pregătirea ideologică și politică, atît la aplicarea în practică a acestor cunoștințe, cît și la stilul de muncă intelectuală.

Însușirile caracteristice constructorilor comunismului oglindesc cerințele societății noastre față de pregătirea tinerei generații și sînt determinate de relațiile de producție noi constituite în România socialistă. În ansamblu, asemenea însușiri circumscriu însuși scopul educației comuniste, programul formării personalității, conținutul ei. Se poate susține, deci, că scopul educației comuniste a) izvorăște din

sarcinile construcției socialismului (sarcinile actuale), b) din năzuințele vieții noastre noi (perspectiva construirii comunismului), c) din scopul general al luptei noastre (instaurarea comunismului pe plan mondial), precum și d) din democratismul și umanismul profund al orînduirii socialiste. Adică, altfel spus, *scopul educației comuniste izvorăște din idealul societății* noastre românești, în mersul ei triumfal spre comunism — în centrul căruia se află *omul*. Școala are, așadar, menirea să pregătească un astfel de om care să fie capabil să participe atît la realizarea sarcinilor actuale, cît și a celor de perspectivă ale construcției comunismului, ale luptei pentru comunism. Rezultă că, prin natura sa, scopul educației are un caracter *politic*; el este subordonat intereselor construcției comunismului, triumfului comunismului în lume.

Dezvoltarea multilaterală întruchipează într-o unitate indisolubilă interesele sociale și cele individuale și reprezintă concomitent o necesitate de ordin social și individual. Privit din perspectivă socială, omul dezvoltat multilateral este un factor de *progres* social, în măsură maximă — adică este un factor de înaltă productivitate socială, necesar și suficient societății și lui însuși. El devine cu atît mai *productiv* cu cît este mai multilateral dezvoltat și tot cu atîta este mai capabil *să se dăruiască* societății cu toată capacitatea sa. Privind problema unitar, din perspectivă socială și individuală, se poate susține că cerințele societății socialiste impun formarea unui om care să știe, să poată și să vrea cu tot dinadinsul să muncească, să lupte și să se realizeze deplin, pe o treaptă mereu mai înaltă.

Deși pe parcursul istoriei societății, în diferite epoci, la diferite popoare, s-au preconizat tot atîtea tipuri de om, totuși, dezvoltarea multilaterală a personalității a constituit, din vremuri străvechi, un ideal al omenirii și a format atît obiectul preocupărilor practice, cît și teoretice ale marilor pedagogi.

Vorbind despre dezvoltarea multilaterală a personalității, se impun cîteva precizări:

1. *Multilateralitatea* constituie un atribut firesc și necesar al fiecăreia dintre laturile educației comuniste. Educația fizică, de exemplu, nu se limitează la formarea musculaturii sau a unei singure calități fizice etc., ci îmbrățișează dezvoltarea proporțională a întregului organism și a tuturor calităților fizice. Educația intelectuală, de asemenea, are ca preocupare familiarizarea elevilor cu cuceririle științei, ale artei și literaturii, nu numai din domeniul științelor reale, ci și a celor umanistice; în cadrul ei se petrece nu numai înarmarea cu bazele culturii generale, ci și formarea independenței și creativității gîndirii, formarea bazelor concepției științifice despre lume și viață, formarea tehnicii muncii intelectuale independente.

Realizarea tuturor laturilor educației comuniste și îmbinarea lor într-o sinteză unitară, armonioasă, sînt note definitorii ale omului ce se plămădește cu grijă în școala socialistă românească.

2. Laturile componente ale educației comuniste (scopul și sarcinile lor) se realizează relativ concomitent în fiecare moment al activității comune a profesorului cu elevii. Desigur, în diferite momente ale acestei activități, domină preocuparea pentru una sau alta dintre laturi, iar în cadrul ei, pentru una sau alta dintre sarcini. Această concomitență este posibilă pentru că, în fiecare moment al actului educativ, acționăm asupra elevilor nu numai prin conținutul complex al obiectelor de învățămînt, ci și prin metodele de învățămînt (care au o încărcătură educativă densă), prin colectivul de elevi, prin mediul educativ (exterior și interior) creat în școală, prin forța și farmecul personalității profesorului, prin mass-media, ca și prin întregul mediu social.

3. Din teza că laturile educației comuniste se realizează relativ concomitent, rezultă că ele se află într-o corelație permanentă, într-o legătură vie, organică, indisolubilă. Examinînd interdependența dintre laturile educației comuniste, prin prisma valorilor umane supreme, ajungem inevitabil la concluzia că *educația morală are rolul de dominantă majoră*, în profilul personalității. În cele din urmă, în acțiunea educativă, năzuim să formăm *omul de omenie* animat, în toate actele sale, de convingeri clare și sentimente morale superioare. Tindem spre aceasta, pentru că însușirile morale sînt acelea care orientează și valorifică în chip *constructiv, productiv*, în folosul societății, întreaga pregătire (fizică, intelectuală, practică și estetică) a personalității. Însușirile morale generează simțul răspunderii, *responsabilitatea social-cetățenească* (pe care o putem privi și ca un criteriu fundamental de apreciere a moralității) — axul principal sau coordonata fundamentală a profilului personalității. Cea de-a doua coordonată esențială o reprezintă *competența*, generată de stăpînirea științei și a tehnicii profesiunii (de asimilarea științei și a tehnicii profesionale). Împletirea permanentă a competenței cu responsabilitatea socială alcătuiește o cerință principală, inexorabilă, a societății socialiste, în așa fel încît este firesc ca omul să fie cu atît mai competent și de o puritate morală cu atît mai desăvîrșită (responsabilitatea), cu cît se află pe o treaptă mai înaltă în ierarhia conducerii vieții economice, social-politice, culturale, științifice, artistice etc. În acest sens, Gracian spunea : oricît de mare ar fi postul, cel care îl ocupă trebuie să fie și mai mare *.

4. Dezvoltarea multilaterală nu vine de la sine. Ea nu este un atribuit natural al omului născut și crescut în orînduirea socialistă. Această orînduire creează treptat condiții din ce în ce mai favorabile care să permită dezvoltarea personalității în toate direcțiile, care să asigure înflorirea originalității specifice a fiecărui individ. În asemenea condiții, date mai întîi sub forma organizării învățămîntului pentru întregul popor, pe o treaptă tot mai înaltă, precum și sub forma preocupării pentru educația permanentă, dezvoltarea multilaterală este *rodul activității proprii, al efortului propriu și continuu* al fiecăruia.

În lumina acestei concepții care promovează *activismul*, pe fondul social prosper al societății noastre, fiecare este răspunzător de calitățile și defectele sale — în așa măsură încît se poate afirma că, în limitele permise de societate, fericirea și nefericirea individului, de cele mai multe ori, este propria lui operă.

5. În procesul educației comuniste se făurește omul viguros fizicește, omul cult, de omenie, cu gust estetic și cu simț practic. În personalitatea astfel formată, dezvăluindu-se concomitent și *vocația*, se altoiește *profesionistul* de înaltă productivitate, care acționează permanent ca factor de progres social, ca factor de solidaritate umană.

II. După cum se știe, în România socialistă, de aproape trei decenii, se petrec neîncetat schimbări profunde în toate domeniile : economic, social-politic, cultural etc. O dată cu înflorirea economică și adîncirea democrației socialiste, o dată cu creșterea nivelului cultural al întregului popor, se petrece firesc și un proces continuu de *înnoire* morală. În noile condiții ale societății românești, se afirmă tot mai mult tendința de a stabili o *concordanță* legică între morală și cultură, în sensul că, deoarece și cultura și morala sînt factori de progres social, în toate direcțiile, cu cît cultura întregului popor (ca și a indivizilor luați separat) se situează pe o treaptă mai înaltă, cu atît și morala lor este firesc să se desăvîrșească

* Gracian Y. Morales (1601—1658), scriitor moralist spaniol.

mereu, și invers. Aceeași relație reciprocă se afirmă ca tendință cu caracter legic între morală pe de o parte și înflorirea economică, socială și națională și lărgirea și adîncirea democratismului societății noastre, pe de altă parte.

Conținutul și sensul procesului dialectic al înnoirii morale a fost dezvăluit cu pregnanță la Plenara C.C. al P.C.R., din 3—5 noiembrie, 1971, care, într-o viziune optimistă și dinamică, zugrăvind veridic profilul moral luminos al comunistului (cetățean model al patriei socialiste) [1], a stabilit un sistem judicios de măsuri menite să promoveze educarea tuturor membrilor societății noastre, în spiritul eticii și echității socialiste [2]. La baza acestor relații, cum e și firesc într-o societate socialistă, se așază cultul muncii libere, apărarea proprietății socialiste, preferința față de interesele generale-obștești, îmbinarea armonioasă a intereselor naționale cu internaționalismul proletar, precum și modestia, simplitatea, curajul, demnitatea, lupta pentru adevăr, dreptate și libertate ș.a.

Documentul programatic al plenarei arată clar și precis că: „Întregul sens al măsurilor privind activitatea politico-ideologică este de a asigura afirmarea tot mai puternică, în viață, a principiilor comuniste (înfățișate mai sus), de a învăța să muncim și să trăim în spiritul acestor principii" [3].

În noua etapă a dezvoltării socialiste a României, o problemă *de mare răspundere* este de „a așeza întreaga noastră viață socială pe principiile eticii și echității socialiste și comuniste, pe noi norme de conviețuire și relații sociale", pentru că, în această etapă, „problema relațiilor sociale, a relațiilor dintre oameni..., *afirmarea principiilor noi în practică condiționează întreaga dezvoltare socialistă a țării noastre, viitorul comunist al patriei*" (s.n.) [4].

Considerațiile făcute pînă aci ne conduc inevitabil la concluzia că, în societatea socialistă, *educația se află permanent sub comanda principiilor morale.* Pentru a se înlătura spontaneitatea, pentru a lărgi, adînci și intensifica procesul formării morale (în comuniune cu procesul formării intelectuale, practice, estetice și fizice) este necesară „o muncă foarte îndelungată și perseverentă, în toate sectoarele de activitate" [5], o muncă în care acțiunea culturală și morală a școlii de toate gradele să se conjuge continuu și pe planuri multiple cu aceea a familiei, a instituțiilor cultural-educative tradiționale, a mass-mediei, a organizațiilor sociale și politice pentru copii, tineret și membrii maturi ai societății etc., toate grefate *unitar*, ca o condiție, sine qua non, pe un mediu social sănătos din punct de vedere politic și moral. În aceste împrejurări, însușirea și respectarea principiilor etice, în toate împrejurările, este rodul exersării, pe baza înțelegerii semnificației lor sociale. Cele mai înalte valori de ordin moral sînt deopotrivă accesibile oricărui om normal constituit, oricărui spirit sănătos.

III. Din moment ce *competența* își are izvorul în cultură (în stăpînirea științei și a tehnicii profesiunii, pe baza unei culturi generale autentice), iar responsabilitatea apare ca expresie superioară a însușirilor morale, în mod necesar ele se îmbină permanent și se condiționează reciproc, în direcția progresului social neîntrerupt, căci nu poate avea spirit de răspundere decît cel competent, iar productivitatea socială a competenței își are obîrșia în responsabilitate.

[1] *Plenara C.C. al P.C.R., 3—5 noiembrie, 1971*, Editura politică, București, 1971.
[2] *Op. cit.* p. 51—56.
[3] Ibidem, p. 65.
[4] Ibidem, p. 66.
[5] Ibidem, p. 55.

Pornind de la aceste premise, să încercăm a analiza ceva mai în detaliu noțiunea de *responsabilitate social-cetățenească*, raportînd-o mai ales la viața școlară, la colectivul de elevi și cadre didactice.

În sens *juridic*, responsabilitatea înseamnă atît obligația de a efectua un lucru, de a îndeplini sarcinile încredințate, cît și consecința ce derivă din neîndeplinirea obligațiilor firești — adică îndatorirea de a repara prejudiciul cauzat sau, după împrejurări, suportarea unei sancțiuni conform legii. În sens juridic, deci, omul este răspunzător (civil și penal) pentru faptele sale, răspundere ce acționează, cum se știe, numai din momentul majoratului.

În sens *etic* responsabilitatea, desemnată prin expresia „simț de răspundere" sau „spirit de răspundere" are un conținut mult mai larg și îmbrățișează, în măsură specifică, diferențiat, întreaga viață conștientă a omului. Din perspectivă etică, responsabilitatea înseamnă *înțelegerea* semnificației sociale a sarcinilor asumate sau primite, a drepturilor și a datoriilor specifice statutului social al fiecăruia, precum și îndeplinirea sarcinilor, a drepturilor și datoriilor cu toată capacitatea și cu maximum de conștiinciozitate, din convingere, dintr-o trebuință interioară, în afara oricărei constrîngeri exterioare. Ca atare, responsabilitatea înseamnă : o înaltă conștiință a drepturilor și datoriilor, hărnicie clădită pe cultul muncii, disciplină riguroasă în muncă, preocuparea permanentă pentru sporirea și apărarea avuției naționale, armonizarea intereselor personale cu cele generale-obștești, acordînd prioritate celor obștești, angajarea în luptă pentru triumful comunismului în lume, ajutorarea multilaterală a semenilor, sinceritatea, onestitatea, demnitatea, perseverența, dîrzenia, fermitatea, abnegația, eroismul ș.a. Direcția în care acționează responsabilitatea este slujirea patriei cu abnegație — mergînd pînă la jertfirea de sine ; adică, în cele din urmă, responsabilitatea reprezentînd un act conștient de *dăruire* pentru înălțarea patriei. În noțiunea ce o examinăm, se circumscrie, deci, întregul orizont moral specific societății noastre. Ea presupune, deopotrivă, o voință puternică și un caracter moral ferm. Abaterea de la cerințele ce incumbă responsabilității nu se sancționează material (prin constrîngere, civil sau penal — decît dacă ajunge sub incidența legii), ci de forul propriei conștiințe și de opinia publică — oprobiul opiniei publice. Societatea este aceea care trage la răspundere pe individ.

În înțeles etic, responsabilitatea, categorie specific umană, apare ca un factor de integrare creatoare în viața socială, un factor de progres social și, în cele din urmă, s-ar putea susține că „...reprezintă chiar o condiție necesară pentru desăvîrșirea (dezvoltarea) armonioasă a personalității, în funcție de aspirațiile intime, de vocație și de competență" [6].

În condițiile societății socialiste, bazată pe relații colectiviste și pe spirit colectivist *, individul nu poate fi conceput în afara colectivului ; nu se poate concepe (cum se exprima A. S. Makarenko) nici viața personală, nici calea și fericirea personală opuse vieții și fericirii colectivului. De aici rezultă că responsabilitatea socială este, în primul rînd, o problemă a colectivului (a familiei, a echipei, a personalului didactic, a școlii, a clasei etc.), pentru că individul este

[6] Octavian Fodor, *Despre simțul răspunderii*, în „Tribuna" (Cluj), XV, nr. 40 (772), din 7 oct. 1971, p. 12.

* Spiritul colectivist îl definim ca fiind obișnuința (înțeleasă ca trebuință interioară) de a gîndi, de a simți și a acționa permanent prin prisma intereselor generale ale colectivului.

produsul colectivului și, ca atare, poartă cu sine, în toate împrejurările, calitățile și defectele acestuia. Colectivul răspunde pentru fiecare din membrii săi și fiecare dintre ei este răspunzător în fața colectivului atît pentru sine, cît și pentru ceilalți tovarăși de muncă și de viață socială. În felul acesta, reușita sau nereușita individuală (succesul sau insuccesul individual) încetează de a fi o problemă strict personală și devine o reușită sau nereușită pe fondul cauzei comune ; tot așa succesele și insuccesele colectivului se răsfrîng unitar asupra tuturor membrilor săi.

Considerațiile expuse pînă aci cu privire la sensul juridic și etic al responsabilității acționează deplin și în lumea școlii, cu diferența specifică respectivă, atît în ceea ce privește personalul didactic, cît și în ceea ce privește marea masă de elevi. Prin lege și prin regulamentul școlar se determină clar și precis drepturile și datoriile personalului didactic și ale elevilor — responsabilitatea juridică. Codul etic al societății noastre socialiste determină sfera de acțiune a responsabilității morale. Profesorul, de exemplu, dacă întîrzie sau absentează nemotivat de la ore, este sancționat prin retragerea din salariu a cotei respective și, eventual, i se face observație (— aceasta, în limitele responsabilității juridice). În schimb, dacă se prezintă la ore slab pregătit, asupra lui nu se abate nici o sancțiune materială, ci una morală — desconsiderarea, oprobiul opiniei publice a clasei, a colectivului didactic și, eventual, al societății... În aceeași categorie de fapte și sancțiuni se clasifică și refuzul (mai mult sau mai puțin camuflat) de a ajuta elevii care întîmpină greutăți la învățătură, în timp ce în afara școlii, cu proprii săi elevi sau cu alții, organizează meditații remunerate.

Abordînd problema în domeniul acțiunii educative, desigur ne interesează, mai presus de orice, responsabilitatea morală.

Din perspectiva profesorului, responsabilitatea înseamnă *acțiune unitară*, organizată, continuă și perseverentă pentru realizarea scopului general al educației comuniste. Cu alte cuvinte, responsabilitatea se definește prin însăși calitățile specifice ale profesorului-model, cultivate atent în toate împrejurările vieții școlare și sociale, fiindcă, peste tot și în fiecare moment, el se afirmă ca educator ; niciodată, chiar în cele mai intime momente ale vieții, el nu poate abdica din această funcție, aleasă voluntar ; *profesiunea de educator obligă permanent*. A educa, prin întreaga sa personalitate, reprezintă cea dintîi și cea mai mare datorie a profesorului. Care sînt calitățile inerente profesiunii didactice se știe prea bine și vom reține doar că *modelul* privește unitar atît ținuta exterioară, cît și convingerile interioare, atît vorba cît și conduita, atît demnitatea personală, cît și atitudinea umană plină de înțelegere față de elevi — considerarea lor ca ființe raționale care au nu numai datorii, ci și drepturi...

Din perspectiva elevului responsabilitatea nu poate însemna decît preocuparea lui neobosită de a se forma ca personalitate creatoare, capabilă de muncă, în interes social, în limita maximă a capacității sale. Privind analitic, responsabilitatea elevului rezidă în purtarea de grijă, neîncetat și conștient, pentru desăvîrșirea personală și colectivă, sub aspect fizic, intelectual, practic, moral și estetic — respectiv fizic, practic și spiritual.

Responsabilitatea profesorului și aceea a elevului (priviți concomitent ca persoane individuale și colective) se conjugă permanent și se îndreaptă în aceeași direcție : formarea personalității capabile să se încadreze *productiv, creator* în societatea viitoare.

IV. Competența și responsabilitatea, factori fundamentali ai progresului social, nu-i putem privi, descrie sau analiza sub aspect static, ci numai sub unul

esențialmente dinamic, într-un proces de perpetuă îmbogățire, perfecționare, pentru a promova progresul social, într-un ritm rapid, pe o treaptă tot mai înaltă. Această poziție de gîndire aduce în discuție o noțiune nouă — *exigența* —, care condiționează dezvoltarea umană atît pe plan fizic, cît și pe plan spiritual.

Dar ce este exigența și care-i sfera ei de acțiune? În ce constă rolul ei în educație? În ce constă dialectica dezvoltării exigenței?

Etimologic, termenul de exigență vine de la latinescul *exigo* care înseamnă a impune, a cere, a pretinde, iar substantivizat, *cerință*, pretenție. În înțelesul ei adevărat, noțiunea de exigență nu se reduce la o simplă cerință, ci înseamnă cerință (a cere ceva, a formula sarcini), pe un ton *imperativ* și *categoric*, care nu admite discuții. În acest înțeles, exigențele sînt tot atîtea *sarcini* care ne stau în față, *obiective* ce le avem de realizat (repetăm — formulate imperativ și categoric). Exigența poate veni din afară, de obicei, de la conducător spre conduși (dar nu numai de la ei); ea poate veni, însă, și de la sine însuși. Cel exigent cu sine nu se lasă pe tînjeală, ci își impune permanent ceva, pentru a se perfecționa neîncetat. Într-o definiție riguroasă exigența înseamnă cerință impusă categoric față de sine și față de alții — cerință de la care nu există nici o abatere *. Întotdeauna ea are la bază conștiința valorii proprii și a semenilor, sentimentul demnității personale și umane și anumită încredere și respect față de sine și față de alții.

În sistemul de relații dintre profesor și elev, adesea exigența este privită unilateral — de la profesor spre elev — și se oprește aci. Această optică are drept urmare ivirea unui fenomen anormal, anume că, în clasă și în școală, se formează două tabere opuse (elev-profesor), în dezacord aproape perpetuu, fiecare arzînd de dorința de a ieși învingător, de „a-l duce" sau „a-l prinde" pe celălalt **. În condițiile în care profesorul se situează în centrul scenei didactice, ca personaj principal (ca și cum școala ar fi făcută numai pentru el), iar elevul, la periferia ei, ca personaj secundar, în condițiile în care profesorul apare ca un „imperator", iar elevul ca un supus umil și ascultător, caracterul unilateral al exigenței apare ca un fapt natural care nu miră pe nimeni. Profesorul e îndreptățit să ceară numai de la elevi, iar pe sine se uită — cu sine însuși nu simte nevoia de a fi exigent. De asemenea, elevii, nu simt nevoia să ceară de la ei înșiși — să fie exigenți față de ei —, iar față de profesori n-au dreptul să exprime nici o cerință. Acest climat, derivînd din natura relațiilor dintre profesor și elev este incompatibil cu tendința, cu aspirația umană legitimă spre desăvîrșire (spre competență și responsabilitate). În acest climat, cerința venită din exterior nu poate prinde rădăcini adînci, valențele ei educative se reduc, pînă a se anula total — în numeroase cazuri.

În gîndirea pedagogică modernă, concepția asupra elevului suferă schimbări radicale: mai întîi se afirmă ideea că școala este făcută pentru elevi; ca urmare, elevul va fi personajul principal și va ocupa locul central în scena didactică. În același timp, cîștigă teren tot mai mult și ideea că adevărata educație este aceea pe care fiecare și-o face el însuși — adică, într-un învățămînt organi-

* După *Dicționarul limbii române* (Ed. Acad. 1968, p. 284), exigent = cel care pretinde mult de la alții și de la sine însuși; exigență = faptul de a fi exigent; ceea ce pretinde cineva de la altul și de la sine însuși.

** Această contradicție ireductibilă este zugrăvită sugestiv de scriitorul german H. Mann, în opera sa *Îngerul albastru* sau *Profesorul Unrat* (trad. rom. 1956). În literatura română, B. St. Delavrancea creionează un portret asemănător prin Domnul Vucea.

zat și condus rațional, în fiecare moment al formării sale, personalitatea este rezultatul efortului propriu. În această situație, menirea profesorului este *să coopereze* cu elevul, în procesul construirii propriei personalități. De pe acest piedestal, natura cerinței se schimbă. Cerințele profesorului se vor îndrepta mai întîi spre el însuși ; elevul va începe, de asemenea, să formuleze cerințe față de sine, dar are dreptul să formuleze cerințe și față de profesor. Natura dublă a exigenței — față de sine și față de alții, în toate împrejurările vieții — conduce direct și sigur la perfecționarea ambilor factori (a celui care cere și a celui de la care se cere), la creșterea prestigiului lor, a demnității lor, atît în propria conștiință, cît și în conștiința celuilalt.

În noul climat, cerințele se justifică prin rolul lor director : indică precis și clar și profesorului și elevului, ce au de făcut pentru a se desăvîrși multilateral ; ele definesc concomitent conținutul, direcția și țelul activității, în fiecare moment al acțiunii educative. În acest climat de libertate și cooperare voluntară, se afirmă din plin valabilitatea tezei lui A. S. Makarenko, în sensul căreia, unde nu este exigență nu există nici educație. În aceleași condiții de activitate liberă, se deschide cîmp larg de acțiune și altui fenomen : exigențele formulate de profesor, datorită eficienței lor și satisfacției pe care o produc individual și colectiv, din valori sociale exterioare ajung să se interiorizeze (să prindă rădăcini puternice în conștiință și în conduită) și să devină bunuri proprii, motive puternice de acțiune. O dată cu aceasta, sporește sentimentul demnității personale, iar în momentul următor al actului educativ cerințele cresc și ele ș.a.m.d. încît, treptat, educația se transformă în autoeducație individuală și colectivă, caracterizată prin aceea că, din plinătatea conștiinței sale socialiste, și individul și colectivul exprimă cerințe tot mai mari față de sine și față de ceilalți, pe fondul cerințelor generale ale societății — în concordanță cu ele.

МОРАЛНЫЕ КАЧЕСТВА — ПРЕОБДАДАЮШАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ

(Резюме)

Автор настоящего очерка замечает посредством определенных свойств моральный профиль личности в условиях многосторонне развитого социалистического общества, свойства, входящие в цель коммунистического воспитания, а преобладающая роль принадлежит моральному воспитанию.

LES QUALITÉS MORALES — DOMINANTE MAJEURE DU PROFIL DE LA PERSONNALITÉ

(Résumé)

L'auteur fait ressortir, par un complexe de qualités, le profil moral de la personnalité, dans les conditions de la société socialiste multiplement développée, qualités qui délimitent le but de l'éducation communiste, le rôle de dominante majeure étant occupé par l'éducation morale.

MORAL FEATURES — MAJOR DOMINANCE OF PERSONALITY

(Abstract)

In the present study the author depists, by a complexity of features, the moral figure of personality under the conditions of the socialist society multilateraly developed, features which circumscribe the very aim of the communist education, the role of major dominance being played by the moral education.

ȘCOALA ȘI CULTIVAREA VALORILOR ETICE

MARIN VIȘAN
șef secție Institutul de științe pedagogice

1. În programul educativ al partidului, ca și în alte documente programatice, este insistent subliniat sensul moral-politic al activității de ridicare a conștiinței socialiste, de însușire a normelor de conviețuire socială în cadrul relațiilor așezate pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste.

Scopul final al întregii opere educative ce se desfășoară astăzi a fost exprimat limpede de către secretarul general al partidului nostru la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971: „...socialismul și comunismul nu pot fi concepute decît ca rezultat al creației istorice conștiente a maselor, ca orînduirea în care pentru prima dată în istorie masele se ridică la un nivel superior de înțelegere a necesității, a legilor obiective, și acționează în spiritul acestora, făurindu-și în mod conștient propriul lor destin" [1].

Sublinierea acestei sarcini, pe care societatea noastră o pune ca obiectiv fundamental și în fața școlii, nu înseamnă o detașare de celelalte sarcini educative referitoare la asigurarea unei pregătiri în domeniul științelor realiste, a culturii generale și profesionale. Prin cultivarea valorilor morale la tineret, se înțelege *educarea conștiinței și comportamentului* în sensul unor aspirații pozitive generale spre care tinde întreaga colectivitate. Între acestea se numără *devotamentul față de cauza socialismului, dragostea de muncă și priceperea de a munci cu randament ridicat, participarea activă la rezolvarea problemelor de interes obștesc, spiritul de colaborare și întrajutorare, responsabilitatea socială, cinstea, sinceritatea, devotamentul, generozitatea, patriotismul* etc. Conceptul de valoare morală este mult mai cuprinzător. Cu toate că lipsește o sistematică a componentelor noțiunii de valoare morală, accepțiunea acesteia are o sferă de cuprindere foarte largă. În dicționarul de etică pentru tineret, se dă sensul general al acestui concept: „comportare (acțiune, faptă) ce *are* valoare morală, în sensul că ea corespunde concepțiilor, reprezentărilor (normelor) existente la un moment dat despre ceea ce este bine sau rău, moral sau imoral, ceea ce „ar trebui" sau „nu ar trebui" să se facă, este sau nu folositor colectivității oamenilor" [2].

Fiecare dintre componentele conceptului de valoare morală dispune de un mare potențial de întrepătrundere cu alte componente, încît nici nu s-ar putea delimita sfera și conținutul acesteia și, poate că nici nu este nevoie, cel puțin în planul activităților educative.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educației socialiste a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste — 3 noiembrie 1971 — Editura politică, București, 1971 — p. 14.

[2] *Dicționar de etică pentru tineret*, Editura politică, București, 1969, p. 441.

Există, însă, o deosebire de sens între conceptul de *valoare morală*, care poate indica suma unor termeni încatalogați într-un cod de morală sau dicționar, iar alteori ca termeni de evaluare a comportării unor oameni, apoi conceptul de *datorie morală* și cel de *trebuință morală*. Nu este locul să realizăm o paralelă de natură semantică. Pentru planul educativ este important să deosebim sensurile acestor noțiuni. Dacă „valorile morale" constituie categorii ale științelor despre morală, ale eticii, ele avînd un rol designiativ, noțiunea de datorie morală sau datorii morale reprezintă expresia unui imperativ social care solicită însușirea valorilor morale ca una din condițiile elementare ale existenței omului în societate. Desigur, între valorile morale înscrise și datoriile morale în cadrul societății noastre, nu există deosebire de sens.

Pentru orice educator există ca și presupusă de la sine, obligația să cunoască atît suma valorilor morale, care uneori pot avea un conținut mult mai mare în comparație cu celelalte două categorii enunțate, cît și tabloul datoriilor morale formulate în „regulile" impuse de natura relațiilor sociale, în diferite etape ale dezvoltării societății socialiste.

Uneori categoria de *datorie morală* este înțeleasă ca o obligație impusă din exterior omului. Sensul acestei obligații este desigur altul decît silnicia de a face ceva. În unele cazuri izolate, ne întîlnim și cu situații în care societatea obligă pe anumiți indivizi la respectarea unor norme de conviețuire conforme cu datoriile general acceptate și însușite de ceilalți membri ai societății. Aceste cazuri izolate cu toate că n-au o prea mare importanță, pentru asanarea lor existînd numeroase mijloace educative, constituie semnale demne de luat în seamă de către școală. Răspunsul care poate conduce la o mai bună obiectivare a sarcinilor educative ale școlii este că în condiții de slabă activitate educativă valorile morale și datoriile morale n-au fost transformate în *trebuințe morale*. Morala socialistă, întregul cod de idei, noțiuni și categorii în care sînt înscrise sau acceptate valorile moralei noastre socialiste, corespund în întregime aspirațiilor și dorinței de libertate ale omului contemporan. Nici un infractor, cît de înrăit ar fi nu-și poate justifica fapta reprobabilă prin infirmarea valorii normelor moralei socialiste.

Trebuințele morale, în comparație cu valorile morale și datoriile morale, au un caracter subiectiv, ele reprezintă o reflectare în planul conștiinței a valorilor și datoriilor morale, trăsături ale personalității, rezultatul unei educații care și-a propus un asemenea scop. Din punct de vedere pedagogic *trebuințele morale constituie actul final al procesului de cultivare a valorilor morale.*

2. Cultivarea valorilor morale în școală presupune o activitate complexă care se înscrie în ambele sensuri ale traiectoriei : *valoare morală* (criterii) ⟷ *datorie morală* (normă morală) ⟷ *trebuință morală* (mod de gîndire și comportament). Procesul de educație, de cultivare a valorilor morale, pînă la nivelul trebuințelor morale, are cea mai lungă dimensiune, în privința complexității, a efortului din partea educatorilor și a timpului. O noțiune sau o lege din fizică se învață într-o singură lecție, sau cel mult în trei lecții. O noțiune sau categorie morală poate fi înțeleasă de către elev într-un timp și mai scurt. Valorile morale, nu sub forma noțiunilor sau a normelor impuse, ci sub forma trebuințelor, a trăirilor durează luni, ani și uneori întreaga viață.

Dimensionarea în timp nu poate fi suficientă. Procesul de educație a copiilor și tineretului în scopul însușirii valorilor morale ale orînduirii noastre, are o logică și o metodologie proprie, din păcate încă nedescoperită și neeva-

luată. Dintre toate tehnicile învățămîntului cea a formării morale este cea mai empirică. Nu totdeauna profesorii cu solide cunoștințe din domeniul moralei, izbutesc în educația copiilor. Categoria de specialist, de posesor al unei diplome de stat, nu mai corespunde în raport cu obiectivul educației elevilor în spiritul valorilor morale. O astfel de categorie de profesori nu se pregătește în facultăți. *Profesorul ca educator* nu se pregătește într-o anume școală, ci *se formează* în activitatea educativă directă, nemijlocită cu elevii. Trei elemente concură la formarea profesorului educator: *dorința de a fi educator* (abnegația față de profesie), *dragostea față de tînăra generație* și *cunoașterea copiilor și a valorilor morale ale societății noastre*. Toți acești factori aparțin celui mai complex domeniu al științei, domeniului educației. Numai cunoștințele de psihologie și de morală se învață în facultăți sau ulterior din cărți, celelalte două componente ale profilului profesorului educator se formează, așa cum s-a arătat, în muncă, din convingere și din înțelegerea rolului și a valorii omului care trebuie să formeze oameni adevărați. Este o operă complexă, grea, dar răsplătită prin măreția valorilor realizate. Nu știm dacă trebuie neapărat să invocăm pe primul plan rolul vocației în formarea unui bun educator. Este și aceasta o problemă de discutat. Dar cel ce și-a ales profesia de educator într-o specialitate oarecare, realizează în primul rînd un contact viu cu copiii, pe care trebuie să-i îndrăgească și să-i cunoască. Ce mai rămîne, este dorința să le fii și educator. Aceasta este și cerința programului educativ al partidului. Trebuie să dorim să fim educatori comuniști, este datoria noastră, vocația noastră.

Complexitatea procesului de formare a valorilor morale la copii și tineri solicită multă forță de muncă. Un singur educator n-ar putea să facă față și nici chiar doi sau trei. Întregul potențial uman al școlii este chemat la înfăptuirea acestei opere, deoarece întreaga generație tînără trebuie să-și însușească valorile morale ale orînduirii noastre. Numai așa vor ști de ce construiesc și de ce trăiesc în chip comunist. Aceasta este chemarea partidului față de toți slujitorii școlii, poate cea mai nobilă dintre chemările adresate profesorilor.

Nu totdeauna poți realiza un anumit obiectiv, datorită numai dorinței și cunoștințelor pe care le-ai acumulat. Se impune să cunoști și mijloacele și procedeele de realizare, strategia specifică drumului pe care urmează să-l parcurgi. Este într-adevăr domeniul cel mai dificil din procesul educației. „Opera de educație" nu este scrisă, deși se înfăptuiește de milenii. Soluțiile care s-au dat de cei ce și-au dedicat întreaga activitate acestui domeniu, n-au dus totdeauna la rezultatul așteptat. Opera de educație este adînc ancorată în viață, este vie, trăiește o dată cu noi și noi în cadrul ei. Datoria educatorului este să simtă educația, să trăiască intens alături de elevii lui procesul normal al unei vieți care învață și de la care se învață. În zadar vom da elevilor noștri să memoreze și apoi să reproducă definiția moralei, a cinstei și a adevărului, dacă nu-i vom face să gîndească, și să practice adevărul. A învăța pe elevi să gîndească și să se comporte în spiritul valorilor morale, înseamnă să le arăți viața oamenilor care „practică" zi de zi aceste valori, să-i înveți să înțeleagă mai întîi semnificația faptelor, uneori a faptelor reflexe a oamenilor care și-au închinat viața și energia unor idealuri umane, apărării patriei, avutului obștesc, ajutorării omului de alături, înlăturării minciunii și nedreptății.

Concepția științifică despre viață, făurirea idealului de viață, însușirea tuturor valorilor morale se formează într-un proces continuu de observare și ana-

liză a datelor și faptelor oferite de viață și concomitent în cadrul unui proces de trăire și acționare directă în cadrul unui exercițiu moral, al unei experiențe nemijlocite. Școala viitorului nu se poate limita la valori însușite uneori de către elevi ca o sumă de idei și noțiuni reproduse fidel din cărți și coduri de morală. Viața, munca, conviețuirea în cadrul relațiilor socialiste constituie marea carte a educației omului. Și cu cît vom ști să introducem mai bine pe copii în interiorul vieții și să-i conducem sistematic, metodic, la nivelul psihologiei lor prin lumea faptelor adevărate, a oamenilor care și-au identificat ființa cu idealul societății noastre, cu atît mai bine vom reuși să facem din valorile morale cu potențe virtuale, valori viabile.

Pe lîngă existența unui corp didactic atașat cauzei educative promovate de partid și care înțelege să facă permanente eforturi în activitatea de pregătire profesională și ideologică pentru a corespunde cît mai bine sarcinilor ce le revin din programul educativ al partidului, școala noastră dispune și de multe alte resurse. În primul rînd, conținutul învățămîntului este conceput să contribuie la formarea elevilor în sensul valorilor morale. Partinitatea acestuia este indiscutabilă. Se impune, însă, descoperirea valențelor educative ale acestuia. Multitudinea de fapte și date cuprinse în manualele noastre școlare de istorie, științe sociale, de limbă maternă și chiar cele de știință, în care sînt prezentate figuri de oameni iluștri care și-au închinat viața progresului și umanității, care ilustrează lupta eroică a comuniștilor, oferă educatorului prilejuri de a realiza dezideratul educativ al școlii socialiste. O dată istorică, un fapt din viața societății nu sînt valoroase prin simpla lor existență în manuale, valoarea lor este dată de cel care se angajează să-i asigure cea mai potrivită interpretare pentru elevi, sau de modul în care elevii sînt conduși să descopere ei semnificația faptelor pentru bine sau rău, să tragă concluzii și învățăminte.

Este adevărat că istoria societății a oamenilor și a științelor este educogenă. La fel și exemplul moral al marilor personalități din trecut. Dispunem însă de o altă sursă mult mai la îndemînă, mai accesibilă adesea tineretului. Este vorba de realitatea înconjurătoare, cea mai apropiată și cea mai contemporană. Manualele nu totdeauna apelează prin conținutul lor la faptul recent, cel mai viu și cel mai autentic. Profesorul poate să aducă în clasă mai multe fapte din viața socială cotidiană, evenimente social-politice din viața localității, regiunii și din viața țării. O lecție, indiferent obiectul, poate fi mult însuflețită dacă va fi ilustrată cu ultimul fapt despre care elevii au aflat sau pot să afle și prin alte mijloace.

Educația elevilor în spiritul patriotismului socialist se realizează cel mai bine prin cunoașterea realizărilor societății socialiste ce se construiește sub ochii lor. Fără îndoială că este la fel de binevenită stabilirea legăturilor dintre prezent și trecut, dintre prezent și viitor.

La fel de influente, în direcția educării elevilor în vederea însușirii valorilor morale, sînt activitățile din cadrul organizațiilor politice de copii și tineret. Permanența unui program bine orientat în cadrul acestor organizații și racordat la o viață familială intenționat influențată de către școală, realizează, laolaltă cu tot ce se face în școală, atmosfera educativă, opinia educativă care fără îndoială, se soldează cu educația dorită, dată copiilor.

Toate aceste forme și mijloace educative există la îndemîna școlii din abundență. Se cer însă subordonate și intensificate în lumina unui program edu-

cativ conceput anume, cu finalități, cu etape, de către toți cei ce răspund de această operă. Exemplul personal al educatorului ar putea fi în primul rînd exemplar în angajarea lui totală la realizarea acestei opere, care cere înainte de toate înțelegere și dăruire.

3. Formarea unor valori morale la tineret, în sensul înțelegerii noțiunilor, a realizării actului educativ pînă la nivelul datoriei morale și apoi, pe căile care stau la îndemîna școlii, la formarea unor trebuințe morale, înseamnă realizarea unei opere educative cu valoare excepțională. Acest calificativ se cuvine acordat fiecărei școli, fiecărui educator care izbutește cu adevărat să obțină din partea elevilor săi un nivel de conștiință, o sumă de fapte și comportamente în deplin acord cu semnificația valorilor morale.

Îndeplinirea unei asemenea datorii înseamnă implicit un lucru și mai mare și mai important, și anume, integrarea tînărului în viața socială. „Criteriul integrării cetățeanului în viața socială îl constituie măsura în care principiile și normale au devenit pentru el convingeri, mobiluri interne ale comportării sale“ [3].

Formarea valorilor morale la tînăra generație nu se limitează numai la actul generos de integrare socială a acesteia, ci, văzută la scara întregii colectivități opera aceasta ne apare cu adevărat grandioasă, procesul educativ respectiv devine cheia de boltă a *realizării unității social-politice și morale a întregului popor.*

Din alt punct de vedere formarea valorilor morale, la adolescenți și tineri în special, contribuie la proiectarea personalității în direcția idealului uman. La vîrsta respectivă fiecare adolescent sau tînăr este în căutarea unui IDEAL DE VIAȚĂ. În mod normal la vîrsta respectivă omul este cuprins de sentimentul major cu privire la viața proprie. Interceptînd această aspirație „naturală“ școala poate să-l sprijine pe tînăr în cristalizarea unui ideal de viață pe fondul valorilor morale, asigurîndu-i experiența socială de care are nevoie, cunoașterea criteriilor de a discerne valorile de nonvalori, de a-i prilejui confruntarea directă cu obiectivele și perspectivele dezvoltării societății în care va trăi, va munci și se va dezvolta în continuare. În felul acesta școala își aduce contribuția la evaluarea personalității tînărului, la proiectarea acesteia în direcția idealului uman. Sînt semnificative afirmațiile unor tineri referitoare la idealul lor de viață: „...idealul meu se integrează în idealul uman. Vreau să fiu mai întîi un om, un om adevărat. Vreau ca toți cei din jurul meu să aibă în mine un prieten, un coleg adevărat...“ (R. M.). Alți tineri se consideră nepregătiți să vorbească despre un ideal de viață. „Cred că la 17 ani este cam devreme să ai un ideal, mai ales că știm prea puține lucruri despre via“ă...“ (A. D.).

Tineretul nostru, așa cum spunea, într-o cuvîntare adresată tineretului, secretarul general al partidului, este minunat. El are aspirații înaintate, demne de epoca în care trăim. Cu toate acestea el are nevoie, multă nevoie de noi cei vîrstnici, de educatori buni, talentați, pentru a-i arăta esența vieții noastre, semnificația faptelor noastre și a înaintașilor noștri. Idealul uman poate fi perceput de tineret și fără noi, dar pregătirea lui pentru identificarea cu acest ideal este o operă mult prea grea ca să-l lăsăm singur.

---

[3] Vasile Constantin, *„Socialismul și valorile morale“*, în vol. „Cetățean, societate, familie“, Editura politică, București, 1970, p. 28.

[4] Date dintr-o cercetare în curs de desfășurare.

ШКОЛА И РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

(Резюме)

Вопрос воспитания у учащихся моральных качеств рассматривается автором с теоретической точки зрения, роли учителя в формировании моральных требований, влияния других воспитательных факторов, а также и с методологической точки зрения.

L'ÉCOLE ET LA FORMATION DES VALEURS ÉTHIQUES

(Résumé)

Le problème de la formation des valeurs morales chez les élèves est abordé par l'auteur du point de vue théorique, de celui du rôle qui revient au professeur dans la formation des nécessites morales, l'influence d'autres facteurs éducatifs, de même que du point de vue méthodologique.

SCHOOL AND CULTIVATION OF MORAL VALUES

(Abstract)

The problem of training pupils in moral values is approached by the author from the theoretical point of view, of the part played by the teacher in the formation of moral requirements, of the influence of the other factors of education as well as from the methodological viewpoint.

VALOAREA INTEGRATIVĂ A MUNCII PRODUCTIVE A ELEVILOR

Prof. VASILE POPEANGĂ

Activitatea productivă este un element structural al procesului complex de formare a tinerei generații. Prin resursele ei educative, munca productivă a elevilor amplifică rolul școlii în acțiunea de modelare a tinerei generații și de pregătire a ei pentru îndeplinirea sarcinilor sociale. Actul educativ vizează dezvoltarea potențialului uman de care dispune copilul. Activitatea omului însă nu poate fi disociată de contextul său social, de configurația culturală și comportamentală a societății în care trăiește. Omul se afirmă și se valorifică pe sine în raport cu societatea epocii sale. De aceea, procesul de formare a tinerei generații vizează integrarea socială a sa. În procesul educării tineretului, munca și cultura prezintă valori multiple : informaționale, formative și integrative, într-un mod specific.

Activitatea productivă a elevilor prezintă o funcționalitate educativă multiplă : *informațională*, contribuind la lărgirea orizontului cultural al elevilor ; de *maturizare a factorilor psihogeni ai personalității ; integrativă*, formînd pe individ pentru acțiuni sociale în contextul societății socialiste. Desfășurată într-un sector productiv al zonei socio-economice în care funcționează școala, activitatea productivă a elevilor depășește stadiul și funcționalitatea unui exercițiu pregătitor pentru muncă, devenind o activitate producătoare de bunuri și un exercițiu social pentru tînărul în formare. Referindu-se la legarea școlii de producție, tovarășul *Nicolae Ceaușescu* sublinia necesitatea de a asigura liceului noi dimensiuni educative : „Noi trebuie să avem un liceu care să educe tineretul în spiritul muncii, să-l învețe să muncească în orice domeniu de activitate, pentru că orice muncă folositoare societății este o muncă de onoare ; în acest spirit trebuie să formeze școala noastră tineretul !“ [1].

Introducerea muncii productive în procesul de formare a elevilor a amplificat funcția integrativă a școlii. Funcționalitatea educativă a activităților tehnice-productive se manifestă pe următoarele planuri integrative : 1) angajarea mai intensă a elevului în actul propriei sale formări, 2) lărgirea orizontului informațional al elevilor, 3) dezvoltarea spiritului de cooperare în muncă, 4) pregătirea pentru roluri sociale.

1. Pedagogia secolului al XX-lea insistă asupra statutului de subiect și obiect al educației pe care-l are elevul în actul educativ. Personalitatea umană se construiește prin eforturi proprii, prin evaluare și selecție a influențelor educative provenite din mediu. Pe măsură ce elevul se dezvoltă, el este angajat mai intens în actul propriei sale formări, devenind în liceu principalul agent al dezvoltării personalității sale. Actul educativ are ca un element specific al său — între-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, Ed. politică, București, 1971, p. 68.

pătrunderea permanentă a educației și autoeducației în formarea și în cizelarea personalității umane[2]. Angajarea elevilor în actul propriei lor formări prezintă o valoare integrativă, deoarece îl pregătește pe tînăr pentru eforturile constante și permanente de autoperfecționare generală și profesională pe care dezvoltarea impetuoasă a științei i le solicită. Prin gradul de angajare și de participare a elevului la propria sa formare, școala îi insuflă dorința de permanentă îmbogățire spirituală.

Prin ce mecanisme operaționale contribuie munca în producție la trezirea dorinței de autoperfecționare la elevi? Cum îi angajează activitățile tehnice-productive în actul propriei lor dezvoltări intelectuale și morale? Natural, aceste probleme solicită analize mai ample. Vom semnala cîteva modalități de angajare a elevului în actul propriei sale formări implicate de munca productivă.

Munca în flux desfășurată timp de cîteva ore îl solicită mai intens pe elev, care supraveghează modul de funcționare a utilajelor, semnalează dereglările care apar, apreciază calitatea muncii sale înaintea controlului tehnic, lucrează în mod independent la un loc de muncă, asimilează cunoștințe care-i permit să mînuiască utilajele și respectă normele de igienă și de protecție a muncii. Comportamentele prin care elevul se adaptează la exigențele muncii și ale locului de muncă față de el poartă pecetea unei elaborări personale mai pronunțate decît cele școlare. Să plecăm de la analiza unei dereglări funcționale la un război de țesut: ruperea unor fire, blocarea războiului etc. Ce face elevul respectiv în această situație? Dacă nu știe să înnoade firele sau să înlăture dereglarea, apelează la cineva. El observă, iar în cazuri repetate va încerca să înlăture defecțiunea. Apare necesitatea unei informări și dorința de a lucra bine. Elevele Liceului nr. 3 din Arad care lucrează efectiv și în mod independent la atelierele de filatură și bobinaj conduc întregul proces tehnologic. În acest caz, asistăm la angajarea deplină a elevului în conducerea unui proces de muncă.

Munca productivă angajează deplin pe elev în două acte fundamentale pentru formarea sa umană: aprecierea concordanței sau neconcordanței dintre exigențele unor profesiuni și posibilitățile sale psiho-fizice și opțiunea profesională. Dacă în școală prezentarea unor exigențe profesionale are un caracter teoretic, în procesul muncii el cunoaște în mod practic exigențele unor profesiuni și-și verifică posibilitățile de elaborare a unor comportamente adecvate. Pentru elev se conturează mai clar posibilitățile sale fizice și psihice de efectuare a muncii și evaluarea sa devine un argument decisiv în elaborarea deciziei profesionale. De asemenea, informațiile profesionale dobîndite în timpul efectuării muncii în producție sînt rezultatul unor observații directe și al experienței proprii, ambele evaluate în mod independent de elev. Referindu-se la experiența dobîndită în timpul muncii în Uzina de strunguri din Arad, un elev notează: „mi-am format convingerea fermă a măreției muncii productive. Printre altele, m-am hotărît definitiv să mă orientez spre activitatea tehnică". Munca în producție îi oferă elevului posibilități și-l pune în situația de a opta, deci de a se angaja într-un act de autodeterminare a propriei sale deveniri.

2. Munca productivă a elevilor lărgește baza culturii lor generale, prin informațiile pe care ei le dobîndesc despre tehnica utilizată în diferite ramuri ale producției și despre procesele de producție a bunurilor. Revoluția științifică

[2] Nadia Nicolescu, *Permanența întrepătrundere a educației și autoeducației în formarea și cizelarea personalității*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1972, p. 8.

și tehnică a determinat un proces intens de extindere a tehnologiilor moderne și de introducere pe scară largă a automatizării. Formarea spiritului aplicativ, înțeles „ca o capacitate spirituală complexă" [3], implică nu numai dobîndirea de informații tehnice, ci și formarea deprinderilor de mînuire a utilajelor și agregatelor moderne, a căror cunoaștere directă nu e posibilă fără activitatea elevului în întreprindere. Dacă ne-am referi la experiența productivă dobîndită de două clase de liceu din Arad, am constata că elevii anului IV de la Liceul nr. 2 efectuează activitatea productivă în secțiile sculărie, mecanic-șef și tratamente tehnice ale Uzinei de strunguri. În aceste secții, ei dobîndesc cunoștințe despre strunguri, freze, raboteze, mașini de filat, bobinat, raschetat, despre motoarele electrice și modul de funcționare a instalațiilor de tratament termic. Elevele din anul III de la Liceul nr. 3 care efectuează practica în producție la Uzinele textile Arad dobîndesc tot în mod direct informații despre mașini de canetat, bobinat și urzit etc., despre războiul de țesut automat, asimilează un volum sporit de date despre tehnologia textilă și a tricotajelor.

Acest contact nemijlocit cu tehnica modernă determină interese de cunoaștere a utilajelor și curiozitatea de a afla noi date despre tehnica modernă. Efectuînd o anchetă printre elevii care au efectuat practica în aceste două întreprinderi, le-am adresat întrebările: „Cine v-a dat îndrumări în timpul efectuării muncii în întreprindere?"; „Dați cîteva exemple de îndrumări"; „Ce utilaje, mașini, agregate ați întîlnit pentru prima dată?"; „Ce probleme v-ați pus în legătură cu mînuirea agregatelor?". Din răspunsuri se distinge clar că în întreprindere elevii și-au lărgit orizontul lor tehnic și științific. Ei au primit informații tehnice de la specialiști ai întreprinderii, dar acestea, după cum afirmă un elev, i-au făcut mai dornici de a cunoaște în special piesele mai mici și „secretele" mașinilor respective. Dacă la început priveau cu teamă la cele mai multe din mașinile cu care lucrau muncitorii, după un timp, cînd au cunoscut modul lor de funcționare, și au învățat să execute diverse comenzi, au constatat cu satisfacție că mașina îi ascultă. Dorința de cunoaștere a mediului tehnic din întreprindere prezintă aspecte motivaționale diferite: curiozitatea intelectuală, interese profesionale — pentru elevii care se orientează spre profesiuni care utilizează tehnica respectivă — sentimente sociale (un sentiment de jenă provocat de conștiința slabei sale pregătiri tehnice în comparație cu cea a muncitorului), respect față de muncitori etc. Un elev subliniază că l-a surprins satisfacția cu care i-a explicat muncitorul piesele mașinii și manevrarea ei. Prin bunăvoința acestuia, elevul știe să lucreze la 5 freze.

Activitatea elevilor în producție devine, prin desfășurarea ei și prin comportamentele individuale și colective observate de aceștia, sursa unor informații directe despre procesele economice, sociale și culturale care se petrec într-o întreprindere. De asemenea, ei observă relațiile sociale existente între membrii unui colectiv de muncă și interacțiunea care are loc între ei. Procese sociale complexe, cum sînt conducerea unui atelier sau a unei secții, relațiile de cooperare în muncă într-o întreprindere, calificarea la locul de muncă a tinerilor ucenici, perfecționarea forței de muncă, activitățile culturale din întreprindere și modul de funcționare al unor instituții social-culturale care fac parte integrantă din întreprin-

[3] G. Văideanu. *Semnificația pedagogică a activităților tehnice-productive*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971, p. 13.

dere — bibliotecă, policlinică, infirmerie, club — sînt observate de elevi în mod direct. Prin integrarea lor în desfășurarea unor procese sau activități din întreprindere, experiența socială a elevilor se îmbogățește, iar imaginile lor sociale devin mai bogate și mai vii.

Pentru a cunoaște specificul observațiilor făcute de elevi în activitatea lor productivă și natura informațiilor acumulate în timpul practicii, am adresat unor clase întrebarea: „Ce fapte și fenomene v-au reținut atenția în timpul muncii în uzină? Dați 2—3 exemple"; „Ce cunoștințe despre societate ați acumulat din experiența dv.?". Din răspunsuri, se desprind trei situații concludente pentru îmbogățirea reprezentărilor sociale ale elevilor. Observațiile fundamentale făcute de ei se referă la *dimensiunea socială* a întreprinderilor, la *organizarea producției* și la *cooperarea profesiunilor*. Elevii notează că în întreprinderile în care au muncit — „U.T.A.", „Strungul", „Victoria", „Întreprinderea de mobilă" — au observat: grupe de muncă, organizarea muncii pe schimburi, secții de producție diferențiate, aprovizionarea cu materie primă și recepționarea produselor finite. Unii elevi au constatat că organizarea de la „U.T.A." „merge ca ceasul" și că „deși se lucrează cu mașini foarte bune, dacă nu e disciplină, firele se încurcă". Din răspunsurile elevilor, spicuim cîteva observații referitoare la activitatea muncitorilor: „Am fost pus în contact nemijlocit cu clasa muncitoare și am devenit conștient de forța ei, de puterea ei fizică și morală". Un alt elev este impresionat de „preocuparea, sîrguința și legătura strînsă ce dau naștere unei forțe imense, capabile să rezolve cele mai diferite probleme și să genereze progresul".

Prezența elevilor în întreprindere și participarea lor la un proces organizat de muncă pentru producerea de bunuri materiale corectează unele imagini idilice sau abstracte ale viziunii lor asupra muncii. Referindu-se la impresiile sale, un elev notează că a observat ce înseamnă încordare în muncă, atenție, grijă, transpirație, efort. Prin observațiile directe făcute de elevi în secțiile și atelierele întreprinderilor, imaginea lor despre societate se îmbogățește cu elemente noi: organizarea muncii, relațiile dintre oameni în procesul muncii, perfecționarea forței de muncă și structura ei profesională. În timpul practicii, elevii au observat exercitarea unor profesiuni necunoscute de către unii dintre ei: desenator tehnic, proiectant, operator, inginer mecanic, pirogravor, frezor, rabotor, rectificator, sculer-matrițer, modelier etc. Orizontul profesional al elevilor s-a lărgit prin informații dobîndite de ei în timpul practicii, oferindu-le date și argumente pentru o chibzuită deliberare premergătoare opțiunii profesionale.

3. Activitatea elevilor în producție are ca element constitutiv al său cooperarea cu altul. Cooperarea în muncă implică o sarcină comună care revine unui cuplu de muncă sau unei grupe. Confecționarea unor obiecte în comun determină un proces de diviziune a muncii și ajutorul reciproc în acțiunile desfășurate de elevi. Munca în producție amplifică și diversifică relațiile elevilor. Dacă în clasă contactele umane ale elevilor se produc în cadrul unui microgrup compus din persoane de aceeași vîrstă, cu același statut social — elevi —, în întreprindere relațiile elevilor se diversifică. Ei stabilesc relații interindividuale în cadrul microgrupului de elevi, relații de conlucrare cu muncitorii din brigadă, secție, atelier, relații ierarhice cu maistrul, cu șeful de atelier, cu controlorul tehnic de calitate, cu inginerul șef de secție etc. Aceste relații diversificate, specifice vieții sociale și organizării muncii în întreprindere, solicită din partea elevilor comportamente adecvate: cooperare cu colegii din grupa de muncă, cooperare cu muncitorii pentru

executarea unor repere sau a unor operații, executarea unor dispoziții date de muncitori sau de maistru referitoare la manevrarea utilajelor, respectarea măsurilor de protecție a muncii, comunicarea unor informații despre munca desfășurată. Statutul de elev este temporar și intermediar în viața unui tînăr. Angajat în producție, el este muncitor, tehnician, operator, controlor tehnic, organizator de secție, conducător de atelier sau de secție etc. Relațiile sociale în procesul muncii sînt mult mai diverse și școala, prin spiritul de competiție din clasă, prin caracterul individual al muncii, îl pregătea insuficient pe elev pentru relațiile sociale din procesul muncii și pentru comportamentele diversificate corespunzătoare acestor relații. Activitatea productivă aduce o completare a potențialului educativ al școlii, introducînd în sfera acțiunilor ei educative noi resurse.

Munca în producție prezintă resurse ample pentru dezvoltarea capacității elevilor de a coopera unul cu altul și pentru formarea spiritului de echipă, în cadrul căreia individualitățile se determină reciproc [4]. Dacă în școală cooperarea elevilor se realizează prin comunicarea de informații și elaborarea în comun a unei lucrări de laborator sau a unei lucrări prezentate în cerc, în procesul muncii cooperarea depășește stadiul unei comunicări de informații. În producție, grupa de muncă efectuează o diviziune a muncii, evaluează activitatea în comun în funcție de obiectivul urmărit, oferă ajutor colegului care a greșit sau a rămas în urmă. În forme de organizare a muncii pe bandă rulantă, elevii integrați în fluxul de producție execută în mod independent operații fixe, însă sub raportul finalității muncii ei cooperează la executarea unui reper și în acest caz apare un sentiment de încordare și de grijă, pentru a nu se aduce prejudicii brigăzii respective prin întreruperea muncii sau prin rebuturi determinate de neglijență. Un grup de elevi ai Liceului nr. 3 din Arad lucrează la fabrica de ceasuri „Victoria", fiind integrați în sistemul muncii pe bandă rulantă. Din convorbirile purtate cu elevii respectivi s-a observat grija unei integrări operaționale în muncă. Elevii au manifestat preocuparea de a stăpîni operațiile care li se cereau de fluxul producerii unui reper.

4. Tînărul pe care-l pregătește școala va acționa într-un context social, în ale cărui mecanisme de funcționare va îndeplini anumite roluri. În activitatea școlară, elevul îndeplinește roluri restrînse și intermediare : elev, coleg, utecist, responsabil de cerc etc. Aceste roluri solicită de la elevi comportamente adecvate. Tînărul angajat în procesul de producție îndeplinește o gamă mai largă de roluri sociale. În primul rînd, este un cetățean de la care colectivitatea socială așteaptă comportamente adecvate de exercitare a drepturilor și de îndeplinire a datoriilor cetățenești. Orice cetățean acționează într-o formă de organizare socială : întreprindere, instituție, cooperativă meșteșugărească sau agricolă, atelier, secție, grupă de muncă etc. În orice formă de organizare socială ar fi încadrat cetățeanul, el nu rămîne în afara unui *nomenclator* de „statusuri" și *repertoriu* de „roluri", cît de cît definite și stabilite pentru o perioadă de timp oarecare [5]. Integrarea socială a tineretului implică ocuparea unui status, a unei poziții din sistemul de organizare socială în care e încadrat și exercitarea rolului corespunzător. Rolul se concretizează în comportamente adecvate în relațiile sociale ale individului.

---

[4] R. Dăscălescu, *Cooperarea — metodă de învățămînt în activitățile practice*, comunicare la Simpozionul : *Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învățămîntului*, 1972, p. 165.

[5] P. Pînzaru, *Asupra conceptelor de „status" — „rol"*, în *Metode și tehnici ale sociologiei*, coordonatori prof. univ. Miron Constantinescu și conf. univ. O. Berlogea, E.D.P., 1970, p. 110.

Munca productivă desfășurată de elevi în diferite forme de organizare socială prezintă valoarea exercitării unui rol. Într-o secție de producție, elevii acționează într-un context social și stabilesc relații multiple cu muncitorii, cu cadrele tehnice și inginerești ale întreprinderii. Activitatea productivă în care ei sînt angajați îi pune în situația de a exercita temporar roluri multiple : muncitor (producător de bunuri materiale), operator, organizator al unei grupe sau echipe de muncă, cooperator, brigadier, gestionar de bunuri etc. Să analizăm un exemplu din producția agricolă.

Elevii Liceului „Gh. Lazăr" din Pecica au efectuat activități productive în cadrul minifermei agricole a școlii. Pe o suprafață de 3,5 ha a fost obținută o producție de 21.480 kg ștuleți porumb, în condiții de cultură irigată. Producția a fost valorificată prin cooperativa agricolă locală, în condițiile retribuirii muncii membrilor cooperatori prin acord global. Ce roluri au exercitat elevii liceului în condițiile acestei activități productive ? Inițial, ei au fost producători de bunuri și organizatori ai producției. După recoltat, elevii anului III de liceu au depozitat și evaluat producția — gestionari de bunuri —, au predat producția, au calculat costul ei și au informat brigăzile de muncă — clasele de elevi — despre rezultatele obținute. În acest caz, elevii au efectuat operații contabile : înregistrare, evidență, calcularea prețului de vînzare etc. Observăm că elevii au fost angajați în operații de autogestiune economică, pe care activitatea lor în clasă nu le prilejuiește. Prin îndeplinirea unui rol în timpul muncii productive, elevii își cizelează comportamentul corespunzător rolului respectiv. Exercițiul de cizelare și stabilizare a comportamentului prezintă o valoare integrativă, deoarece integrarea în viața socială implică respectarea și adaptarea la modelele comportamentale existente în contextul social și profesional în care individul activează.

Resursele educative implicite ale activității productive nu se actualizează în mod spontan prin acțiunile în care sînt angajați elevii în producție. Actualizarea și valorificarea acestor resurse se realizează prin *îndrumarea pedagogică* a acestei activități. Actul de îndrumare pedagogică angajează toate forțele educative ale școlii și ale întreprinderii. Astfel, pentru îndrumarea muncii efectuate de elevi în cadrul „Uzinelor textile Arad", al fabricii de ceasuri „Victoria", la Fabrica de mobilă și la cooperativa „Precizia", Liceul nr. 3 din Arad dispune de un corp de 11 instructori. Școala a analizat în clase și în consiliul pedagogic comportarea și randamentul elevilor în munca productivă. La analiză au participat și delegații ale întreprinderilor. Cu acest prilej au fost elaborate norme pedagogice pentru conducerea activității productive a elevilor. Unul din obiectivele urmărite a vizat sporirea funcționalității integrative a acestui important factor de socializare a tinerei generații și de pregătire multilaterală a ei.

ИНТЕГРАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Производственный труд учащихся выполняет многосторонние воспитательные функции, а именно: осведомительную, созревания психических факторов личности и интеграцию.

Воспитательная функциональность производственно технической деятельности проявляется по следующим интегративным планам: 1) более усиленное включение учащегося в дело своего собственного формирования; 2) расширение осведомительного кругозора учащегося; 3) развитие духа сотрудничества в труде; 4) подготовка для социальных ролей.

VALEUR INTÉGRATIVE DU TRAVAIL PRODUCTIF DES ÉLÈVES

(Résumé)

L'activité productive des élèves présente une multiple fonctionnalité éducative : informationnelle, intégrative et de maturation des facteurs psychogènes de la personnalité.

La fonctionnalité éducative des activités techniques-productives se manifeste sur les suivants plans intégratifs : 1) l'engagement plus intense de l'élève dans l'acte de sa propre formation ; 2) l'élargissement de l'horizon informationnel de l'élève ; 3) le développement de l'esprit de cooperation au travail ; 4) la formation pour des rôles sociaux.

THE INTEGRATIVE VALUE OF PUPILS' PRODUCTIVE WORK

(Abstract)

The productive activity of the pupils has a multiple educational function : informational, of maturation, of psychokenic factors, of personality, and integrative.

The educational function of the technical-productive activity in unfolded on the following integrative plans :

1) the deep integration of pupils in the act of their own formation ; 2) the wider informational view of the pupil ; 3) the development of the sense of cooperations ; 4) training for social roles.

LEGĂTURA ÎNTRE PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ ȘI DISCIPLINELE REALIST-ȘTIINȚIFICE

Prof. emerit FLORIAN CREȚEANU
Prof. CONSTANTIN POPESCU

Dacă în linii mari s-au creat condițiile materiale ale învățămîntului fondat pe etica muncii și pe criteriul valorii practice a însușirii științei, rămîne deschisă o problemă, pe cît de importantă, pe atît de dificilă, dar a cărei rezolvare nu trebuie să întîrzie prea mult. Este vorba de problema unei noi metodologii adecvate noilor principii. Această metodologie trebuie să stabilească teoretic și mai ales concret raporturile dintre munca fizică și cea intelectuală, să indice căile de întrepătrundere, de împletire armonioasă, de interdependență și de susținere reciprocă a celor două activități. Noua metodică trebuie să pornească de la adevărul aproape evident că între disciplinele realist-științifice de învățămînt — matematica, fizica, chimia, desenul tehnic — și activitățile tehnice-productive există o legătură trainică, o legătură organică.

Producția tuturor bunurilor are la bază tehnologia obținerii unui produs anumit, care este, în ultimă analiză, bazată pe un algoritm. Acest algoritm industrial indică într-o ordine strict logică operațiile elementare ce trebuie aplicate materiei pentru obținerea obiectului finit. Stabilirea unui algoritm însă se bazează exclusiv pe legile științei respective.

Să luăm, de exemplu, algoritmul unei analize chimice: se cere analiza a m grame minereu de argint, cu scopul de a se determina rentabilitatea extragerii argintului din acest minereu. Ansamblul de operații algoritmice este: cîntărirea precisă a masei m, tratarea minereului cu acid azotic concentrat, care transformă argintul din minereu în azotat de argint, cu soluție de acid clorhidric titrată se trece azotatul de argint în clorură de argint precipitat insolubil, se filtrează, se usucă, obținîndu-se clorura de argint, se cîntărește cu mare precizie clorura de argint obținută, apoi, printr-un calcul foarte simplu, se determină argintul din clorura de argint obținută prin filtrare, iar printr-un calcul și mai simplu se obține procentul de argint.

Se pune întrebarea: muncitorul industrial care produce un obiect (o piesă), operatorul chimist, care dirijează de la pupitrul de comandă un proces tehnologic pentru obținerea unui produs, urmînd strict succesiunea operațiilor stabilite de tehnologia respectivă, trebuie să cunoască fenomenele și legile științifice, pe baza cărora s-a stabilit algoritmul tehnologic ?

Dacă muncitorul nu cunoaște legile științifice, nu cunoaște fenomenele și teoriile referitoare la obiectul respectiv de producție, el devine pur și simplu o anexă a liniei tehnologice, incapabil de a prevedea o defecțiune și, deci, o pri-

mejdie, incapabil de a contribui în vreun fel la îmbunătățirea procedeelor tehnologice de mărire a productivității, de a aduce vreo inovație în procesul de producție.

Muncitorul trebuie să cunoască fundamentul științific al proceselor tehnologice. Numai în acest caz face o muncă de calitate, fiind mereu conștient de toate manevrele pe care le efectuează. Gîndirea lui e mereu trează, fantezia creatoare, fecundă, îmbunătățirile și inovațiile nu întîrzie să apară, iar productivitatea muncii crește.

Dacă în producție este nevoie ca muncitorul să cunoască fenomenele și legile care au fundamentat regulile de succesiune a operațiilor în linia tehnologică, cu atît mai mult, în munca tehnică-productivă din școală, elevul trebuie să facă permanent o legătură bilaterală între teorie și practică. Numai așa cele două aspecte ale învățării se împletesc, se influențează favorabil reciproc. Făcînd mereu această legătură bilaterală, în ambele sensuri, elevul face necontenit apel la cunoștințele teoretice însușite, pentru a-și explica succesiunea tehnologică, consolidînd și adîncind aceste cunoștințe. Pe de altă parte, reușita operațiilor practice confirmă și verifică teoria, dînd încredere, curaj și satisfacție. Pe parcursul muncii productive se ivesc de multe ori dificultăți în executarea unor operații. Pentru ca dificultățile să fie învinse, elevul trebuie să gîndească, să găsească o metodă de a înlătura dificultatea, făcînd apel la cunoștințele științifice și procedeele tehnice învățate, sau stimulînd fantezia să inventeze pe loc altele. Dacă elevul nu este suficient de activ și pasionat pentru a face singur această legătură bilaterală, profesorului-maistru îi revine sarcina de a stimula și a declanșa această legătură.

Să lămurim problema printr-un exemplu concret. În preocuparea lor de modernizare a mijloacelor de predare, profesorul de fizică *M.* și profesorul-maistru de electronică *B.* proiectează un dispozitiv de telecomandă a epidiascopului, printr-un releu electromagnetic. Ei studiază amănunțit și proiectează atît releul electromagnetic cu diamensiunile și parametrii săi, cît și mecanismele anexe, întocmind desenele tehnice respective. Un elev din anul IV primește sarcina de a realiza electromagnetul releului. Profesorul-maistru poate proceda în două feluri pentru „instruirea" elevului : a) să indice elevului ce operații trebuie să facă, cum să le facă, ce material îi trebuie și cum să fie folosit, elevul neavînd altă muncă decît execuția manuală a lucrării ; b) să pună în temă pe elev, arătînd scopul lucrării, să formuleze tema ca pe o problemă de rezolvat, în care i se indică datele necesare și să-l pună în starea de a-și declanșa toate resorturile intelectuale și abilitățile manuale. În primul caz, elevul a lucrat *meșteșugărește*, numai cu „inteligența mîinilor" ; în al doilea caz, ar lucra *inginerește*, ar face proiectul lucrării pe baza revederii tuturor datelor științifice necesare, ar stabili algoritmul tehnologiei și apoi ar trece la executarea practică a lucrării, iar în final, la verificarea ei. În felul acesta, el stabilește un raport de participare intensă a întregii lui personalități creatoare : gîndirea logică, fantezia creatoare, voința și acțiunea, susținute puternic pe sentimentul de încredere în capacitățile proprii și cel de satisfacție legitimă.

Condiția bunei reusite a învățămîntului în noua concepție este, fără îndoială, buna pregătire științifică și tehnică a profesorilor-maiștri. Ei trebuie să cunoască nu numai programa de învățămînt la disciplinele realist-științifice, dar chiar să stăpînească cunoștințele de matematică, fizică, chimie, desen care se predau în liceu. La rîndul lor, profesorii de matematică, fizică, chimie, desen, trebuie să

cunoască măcar în linii mari uneltele și mașinile-unelte, procedeele tehnologice în cîteva ramuri de producție. Numai așa ei pot colabora în procesul de învățămînt, cu profesorii-maiștri, care conduc munca tehnică-productivă.

În predarea legilor gazelor, a principiilor termodinamicii, producerea lucrului mecanic de către o masă de gaz în cursul detentei, profesorul de fizică va obține rezultate excelente, dacă va aduce exemple concrete din activitatea atelierului de mecanică-auto. Invers, profesorul-maistru va face mult accesibilă funcționarea motorului, dacă va aminti legile gazelor, principiile termodinamicii, deja studiate de elevi la fizică. Explicînd, spre exemplu, modul de funcționare al motorului Diesel, profesorul va aminti că în cursul timpului II, masa de aer din cilindru suferă o complicare adiabatică, presiunea crește, iar temperatura masei gazoase se ridică mult peste punctul de aprindere al motorinei. Se va înțelege de ce la sfîrșitul timpului II motorina injectată cu pompa de înaltă presiune sub formă de ceață se aprinde și arde perfect în aerul cald și comprimat. Făcînd apel la cunoștințele de chimie, profesorul va arăta că prin arderea motorinei, un amestec de hidrocarburi, va rezulta o masă gazoasă formată din bioxid de carbon și vapori de apă, care se va adăuga gazului azot rămas din aerul aspirat în timpul I. Creșterea masei gazoase, pe de o parte, și creșterea temperaturii, pe de altă parte, ridică — conform legilor — presiunea masei de gaz, care, prin detentă împinge puternic pistonul, producînd lucrul mecanic al ciclului motor. Se înțelege că explicația trebuie încheiată în fixarea definitivă a cunoștințelor, prin integrarea fenomenelor studiate în legea generală a transformării și conservării energiei.

Tot în cadrul activității tehnice-productive, în atelierul mecanic-auto se pot verifica, adînci și fundamenta foarte multe teme de fizică, mecanică, electricitate, optică. În atelierul de lăcătușărie-strungărie există, de asemenea, un cîmp vast de interacțiuni între cunoștințele teoretice și cele tehnice. De exemplu : explicarea procesului de așchiere a uneltelor simple sau a mașinilor de așchiat se face pe baza formulei de definiție a presiunii : $P = \frac{F}{S}$. Cu cît S (suprafața muchiei de tăiere a cuțitului) este mai mic, pentru aceeași forță, presiunea exercitată de cuțit este mai mare și, evident, și efectul. Fixarea puternică a unui ax într-un rulment cu bile se execută rațional, răcind mult axul și încălzind cu 50°—80° inelul rulmentului. După echilibrul termic la temperatura obișnuită inelul rulmentului se contractă, axul se dilată, astfel că fixarea se face deosebit de solid și trainic.

În activitățile tehnice-productive din cadrul foto-cine-clubului elevii găsesc, pe lîngă o activitate deosebit de interesantă și atractivă, care oferă multe satisfacții, și un vast cîmp în care să-și verifice și valorifice cunoștințele de optică geometrică, de optică ondulatoare, iar pentru sonorizarea și sincronizarea filmelor se cer serioase cunoștințe de acustică și electronică. Developările filmelor pretind elevilor multiple cunoștințe de chimie.

Așadar, legătura trainică, organică între pregătirea tehnică-productivă și disciplinele realist-științifice trebuie consolidată, pentru că ea formează fundamentul structural al noului sens, al sensului modern, dobîndit de conceptul educațional. Pentru aceasta se cer următoarele condiții :

— o bază tehnică-materială modernă (ateliere, laboratoare dotate cu toată aparatura de tip nou), astfel încît să se poată suda teoria cu practica ;

— profesori-maiștri cu un nivel tehnic-științific ridicat (baza didactică) ;

— colaborare permanentă între profesorii-maiștri și profesorii de discipline realist-științifice (baza colaborării metodice) :

— viitoarele manuale ale disciplinelor realist-științifice trebuie să dea la sfîrșitul fiecărui capitol indicații metodice pentru colaborarea strînsă cu activitățile tehnice-productive. Tot așa, manualele-ghid pentru pregătirea tehnică-productivă, să indice la sfîrșitul fiecărui capitol modalitățile firești de legare și fundamentare a acestor teme cu ajutorul disciplinelor realist-științifice.

Consolidarea legăturii de care vorbim trebuie să pornească de la adevărul psiho-pedagogic că elevii noștri au virtualități uimitoare. Ceea ce se cheamă talent — adică unitatea spirituală activă între inteligența creierului și „inteligența" mîinilor — numai în muncă se descoperă și se realizează. Să descătușăm virtuțile educative ale muncii prin muncă și să le orînduim în vadul formării personalității vii, dinamice. Niciodată școala noastră n-a avut condiții mai prielnice.

СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОИЗБОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ И НАУЧНО-РЕАЛИСТИЧЕСКИМИ ПРЕДМЕТАМИ

(Резюме)

Автор демонстрирует на конкретных примерах преимущества сотрудничества между учителями, которые преподают научнореалистические предметы и учителями-мастерами. Последовательное методическое сотрудничество, взаимная передача опыта приводит к устранению узкого кустарничества в практической деятельности учащихся.

LA RELATION ENTRE LA FORMATION TECHNIQUE-PRODUCTIVE ET LES DISCIPLINES RÉALISTES-SCIENTIFIQUES

(Résumé)

L'auteur démontre par des exemples concrets l'avantage de la collaboration des professeurs qui enseignent des disciplines réalistes-scientifiques avec les professeurs-maîtres.

Une collaboration méthodique soutenue, la transmission réciproque de leur expérience, mène à la mise à l'écart du caractère artisanal étroit de l'activité pratique des élèves.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TECHNICAL-PRODUCTIVE WORK AND THE SCIENTIFIC SUBJECT MATTERS

(Abstract)

The author demonstrates by examples the advantage of cooperation between the teachers who teach scientific subject matters and the teachers-masters. A steady methodological cooperation and the mutual exchange of their experience lead to the elimination of the marrow mindedness in the practical work of the pupils.

Conf. univ. dr. DUMITRU STOICA

Modalități de întărire a funcției formative a lecției

Ca o consecință a revoluției științifice și tehnice contemporane, didactica actuală nu mai poate admite „un elev pasiv în bancă", primind cunoștințe de-a gata de la profesor, ci un elev activ care să dobîndească cunoștințe operînd cu materialul faptic prin mînuirea abilă a unor tehnici de învățare. „În epoca noastră activitatea intelectuală nu poate să se limiteze la receptarea cunoștințelor care nu constituie decît primul nivel al proceselor mintale" [1]. Lecția clasică cu canoanele ei (verificare, comunicare și fixare de cunoștințe) nu mai satisface cerințele unui învățămînt modern care are drept coordonată prioritară formativul prin informativ. Astfel, dintre parametrii lecției moderne trebuie să evidențiem: angajarea nivelurilor superioare ale gîndirii, participarea elevilor la dobîndirea cunoștințelor, folosind tehnici adecvate de învățare, realizarea aferentației inverse și a unei motivații interioare cu acțiune fortificantă prin întărirea imediată și exersarea tuturor laturilor comportamentale în vederea formării comunistului militant. În cele ce urmează prezentăm cîteva lecții pentru a releva funcțiile lor moderne:

Lecție de matematică: Aducerea fracțiilor algebrice la același numitor. Adunarea și scăderea fracțiilor algebrice (clasa a VII-a).

Scopul lecției. Dobîndirea cunoștințelor despre operațiile cu fracțiile algebrice (adunare și scădere) pe bază de descoperire, folosind raționamentul analog

Desfășurarea lecției. Întrucît de felul cum și-au însușit cunoștințele din lecția precedentă depinde dobîndirea noilor cunoștințe, se verifică tema avută acasă și se dă spre rezolvare prin muncă independentă: „Să se afle c.m.m.m.c al monoamelor":

a) $10\,ax$; $12\,ax^2$; $16\,a^2x^2y$; b) $8\,m^2y^3$; $4\,m^3xy^2$; $24\,mx^2$

În timp ce elevii lucrează independent, profesorul sprijină pe cei care întîmpină dificultăți. Pentru elevii care și-au format deprinderi de calcul rapid se propune ca după ce au rezolvat exercițiile de la punctul „a" și „b" să rezolve în continuare exercițiile:

c) $11\,ac^2x$; $9\,xy^3$; $7\,x$; d) $13\,bc^2$; $3\,xz$; xyz.

[1] Palmade Guy: *Les methodes en pédagogie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968, p. 40: Leroy Gilbert: *Le dialog en éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1970, p. 130.

Dobîndirea de noi cunoștințe. Prin scurte discuții colective elevii își reamintesc tehnica adunării și scăderii fracțiilor aritmetice. În continuare, profesorul propune să se extindă această tehnică și la fracțiile algebrice. Astfel pe tablă se scriu fracțiile :

a) $\frac{1}{4}; \frac{3}{14}$ b) $\frac{3x-1}{4}; \frac{x}{6}$ c) $\frac{5\,a^2b}{6\,x^2y}; \frac{8\,ab}{21\,xy}$

Să se adune în fiecare caz prima fracție cu fracția a doua și respectiv să se scadă din prima fracție, fracția a doua. Se cere să se lucreze individual și să se motiveze extinderea tehnicii de lucru de la fracțiile aritmetice la fracțiile algebrice. Elevii care termină repede, rezolvă în continuare primele exerciții din manual de la pagina 98. Profesorul sprijină și în această etapă a lecției pe cei care întîmpină dificultăți.

Discuții colective. După ce majoritatea elevilor au rezolvat exercițiile, prin discuții colective se stabilește :

— dacă tehnica de lucru privind tema propusă se aplică în algebră ca și în aritmetică ;

— cum motivează această extindere (orice fracție algebrică se transformă într-o fracție numerică — dînd valori numerice literelor — și în acest caz poate fi socotită ca o fracție ordinară — considerînd valoarea ei absolută) ; prin amplificarea fracțiilor algebrice — în cazul aducerii la același numitor — se obțin fracții echivalente cu fracțiile date, reprezentînd părți de același fel dintr-un întreg ;

— cum se aduc fracțiile algebrice la același numitor ; cum se adună și cum se scad (elevii formulează unele reguli care vor fi redactate cît mai corect cu ajutorul profesorului).

După aceste precizări, în continuare, profesorul propune pentru formarea deprinderilor de calcul următoarele exerciții :

1) $\frac{5x}{6}-\frac{3y}{4}+\frac{y}{2}-\frac{21}{3}$ 2) $\frac{7}{8x}-\frac{2}{3y}+\frac{5}{2y}-\frac{1}{x}$ 3) $3n-\frac{xy+y^2}{2x}$

4) $\frac{x+2}{14}-\frac{2x-1}{2}+\frac{x-2}{7}$

Totodată se atrage atenția ca elevii care rezolvă corect și repede să lucreze exercițiile indicate de la pagina 98 din manual. Elevii lucrează independent, iar profesorul acordă sprijin individual.

În încheiere profesorul subliniază că cunoștințele dobîndite azi fac parte din capitolul „Operații cu fracții algebrice", calcul necesar atît în rezolvarea unor exerciții, cît și a unor probleme. Se recunoaște lecția în manual și se dă ca temă pentru acasă exercițiile 16, 17, 19 și 22 de la pagina 98. Elevii sînt solicitați să observe exercițiile și să ceară relații. Se notează elevii care au „descoperit" regulile și au rezolvat exercițiile în timpul muncii independente și care au formulat corect tehnicile de lucru.

Lecție de geografie : „Carpații Meridionali", clasa a VIII-a

Lecția se desfășoară în laboratorul de geografie. Pe mesele de lucru ale elevilor se află atlase, harta în relief a R.S.R., roci din Carpații Meridionali, etichetate, manualul (hărțile de la paginile 34, 35, 39), plicuri cu vederi din Carpații Meridionali.

Pe masa de lucru a profesorului se află retroproiectorul sau un alt aparat de proiecție. Totodată în colțul de la fereastră se află harta mare în relief a R.S.R., așezată în așa fel încît să fie percepută în bune condiții de către toți elevii din clasă.

Desfășurarea lecției. Verificarea cunoștințelor se realizează prin lucrare de control cu subiectul „Carpații Orientali".

Elevii desenează și consemnează munții și trecătorile cu cerneală albastră. După ce au terminat deschid atlasele și se autocorectează cu cerneală roșie. Profesorul atrage atenția ca fiecare elev să se concentreze asupra greșelilor pentru a le lichida.

Dobîndirea cunoștințelor. Se anunță că vor învăța despre o nouă grupă de munți : „Carpații Meridionali". Elevii au pe masa de lucru caietele de geografie, atlasele și cărțile deschise la harta fizică a R.S.R., roci caracteristice Carpaților Meridionali, hărți în relief, plicuri cu vederi selective din Carpații Meridionali.

Profesorul delimitează prin scurte discuții colective Carpații Meridionali și dă elevilor următoarele indicații de lucru :

— Pe pagina din stînga caietului, folosind conturul de hartă al R.S.R. se va desena, în culorile indicate de legendă, principalele grupe de munți din Carpații Meridionali.

— Pe pagina din dreapta caietului se vor face însemnări schematice după planul prezentat și discutat cu clasa înainte de a trece la studiul munților : a) limitele în care sînt cuprinși ; b) înfățișarea, în comparație cu Carpații Orientali ; c) principalele masive cu munții, vîrfurile și apele care izvorăsc din ei ; d) depresiuni, lacuri ; e) trecători ; f) importanța economică.

— Studiul se va desfășura în ordinea : a) citirea legendei hărții din carte și atlas ; b) identificarea pe harta din carte, din atlas și harta în relief, desenarea etc.

În timpul studiului independent profesorul acordă ajutor elevilor care întîmpină dificultăți.

Discuții și dezbateri colective. Profesorul conduce discuțiile în așa fel încît să scoată în evidență elementele de structură ale lecției, să integreze cunoștințele într-un sistem, dînd explicații la întrebările elevilor sau completînd cu cunoștințe care n-au putut fi descoperite.

În încheierea lecției se proiectează cîteva secvențe de film sau diafilm pentru a scoate și mai mult în evidență înfățișarea, frumusețile și importanța economică a Carpaților Meridionali prin comparație cu Carpații Orientali.

Tema pentru acasă. Elevii confruntă cunoștințele dobîndite în clasă cu manualul, completîndu-le prin lecturi din literatura geografică („Cartea Oltului" de Geo Bogza etc.).

Lecție de limba română : Diatezele, clasa a VI-a

Pentru acest capitol sînt rezervate 3 ore. Dobîndirea cunoștințelor poate fi realizată în așa fel încît să se dea unitate capitolului evitîndu-se împărțirea rigidă în lecții. Activitatea didactică din prima oră se continuă în lecțiile următoare. Dobîndirea cunoștințelor începe cu textul :

„Ionel întreabă pe colegul său :

— Tu vrei să te joci cu mine ?

— Eu aș vrea să mă joc cu tine dar sînt oprit de medici să fac mișcări.

— Atunci, hai să ne jucăm și fără mișcări.

Pentru aceasta este lăudat de mama sa".

Textul este scris vizibil pe o planșă ca să poată fi văzut de întreaga clasă.

Se cere elevilor să scoată părțile de vorbire care arată acțiuni și stări (verbele) și să observe care este autorul acțiunii sau cine o suferă, consemnînd aceste observații în tabelul următor.

acțiunea	autorul acțiunii	cine o suferă
întreabă	Ionel	un obiect (colegul)

Dacă se observă că elevii nu înțeleg se analizează primul exemplu. Profesorul supraveghează cum lucrează elevii. Celor care termină mai repede li se dă suplimentar un text din lectura „Doi buni prieteni : I. Creangă și M. Eminescu", de Cezar Petrescu, pag. 36 din manual, să continue completarea tabelului.

După ce marea majoritate a elevilor termină de lucrat, se întoarce planșa pe cealaltă parte unde profesorul a scris rezolvarea.

Elevii își corectează eventualele greșeli cu un creion colorat. Prin discuții colective se precizează termenii : subiect, acțiune, obiect, precum și noțiunea de diateze — (Formele pe care le ia verbul pentru a arăta raportul dintre acțiune și subiect).

În limba română sînt trei *diateze* : activă, pasivă și reflexivă. Se alcătuiește următoarea schemă :

activă — Eu întreb pe mama (subiectul face acțiunea care trece asupra unui obiect).

pasivă — Eu sînt întrebat de profesor (altcineva face acțiunea care trece asupra subiectului).

reflexivă — Eu mă întreb (subiectul participă intens la o acțiune (o face și o suferă).

Valorificîndu-se cunoștințele despre conjugarea verbelor și pentru consolidarea cunoștințelor dobîndite, elevii, prin muncă independentă, conjugă verbul „a corecta" după tabelul :

Mod	Timp	Diateza activă	Diateza pasivă	Diateza reflexivă
indicativ	prezent	eu corectez	eu sînt corectat	eu mă corectez
	imperfect			
	perf. simplu			

etc....

În timpul muncii independente profesorul sprijină elevii care-i cer ajutorul. Elevii care termină mai repede au ca temă să clasifice verbele : a fi ascultat, a merge, a se gîndi, au fugit, au fost chemați, s-a îmbrăcat, a mîncat, întrebîndu-se, croindu-și, au fost evidențiați, după diateze, arătînd modul și timpul.

În orele următoare, prin muncă independentă, folosind analize de texte, elevii vor fi puși în situația de a sesiza :

— unele verbe n-au diateza reflexivă și pasivă ;

— alte verbe la diateza reflexivă și pasivă nu au modurile participiu și supin ;

— cele trei aspecte ale verbelor reflexive ;

— reflexivul în dativ și acuzativ etc...

În ultimele 20′ ale ultimei ore, prin dezbatere colectivă, se scot în evidență notele esențiale ale capitolului.

★

Privite sub aspectul învățămîntului formativ, în aceste lecții ies în evidență următoarele aspecte :

— în munca independentă, atît în verificarea cunoștințelor, cît și în dobîndirea acestora se realizează aferentația inversă (conexiunea inversă). Cu alte cuvinte profesorul își dă seama de cît și cum și-au însușit cunoștințele elevii săi, remediind lipsurile pe loc. Dacă s-ar fi recurs la verificarea clasică numai 3—4 elevi ar fi fost chestionați la tablă, iar restul ar fi rămas pasivi în bancă. Controlul cunoștințelor se realizează pe tot parcursul lecției — profesorul avînd posibilitatea ca alături de alte forme de verificare să aprecieze cunoștințele elevilor prin mijloace multiple ;

— dobîndirea cunoștințelor de către elevi se realizează în mod activ la nivelurile superioare ale gîndirii — pe bază de descoperire, angajînd diferite tipuri de raționamente : inductiv, deductiv, analog, inferențial etc. ;

— clasa lucrează efectiv, iar profesorul din emițător de cunoștințe devine un sprijinitor — ajutînd pe elevi să dobîndească cunoștințe prin efort propriu. După expresia lui Dottrens „educației prin efort i se substituie educarea efortului, antrenamentul în vederea actului voluntar“ [2] ;

[2] Dottrens și colaboratori : *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 28.

— elevii dobîndind în mod independent cunoștințe își însușesc în același timp și tehnici de învățare : analiza faptelor, formularea concluziilor, transpunerea în tabele, citirea și interpretarea hărții, studiul după plan etc. ;

— întărirea se realizează imediat, întrucît elevii, pe măsură ce rezolvă temele propuse în lecția nouă, se anunță prin ridicarea mîinii, iar profesorul deplasîndu-se la banca fiecăruia confirmă sau infirmă rezultatul, dînd explicațiile necesare pentru reluarea lucrului sau trecerea mai departe ;

— elevii buni nu sînt sacrificați ca în lecția clasică, ci antrenamentul gîndirii lor este susținut de teme suplimentare pentru aprofundare ;

— satisfacția descoperirii generează motivația interioară care acționează în clasă ca un catalizator ;

— fixarea cunoștințelor nu mai este o verigă distinctă, ci se realizează pe tot parcursul lecției. Acasă elevii au nevoie de mai puțin timp de învățare întrucît dobîndirea cunoștințelor s-a făcut în clasă pe bază de reflexie și nu printr-o recepționare pasivă ;

— elevul din obiect al educației devine și subiect participînd activ la propria lui instruire ;

— aceste lecții sînt un important mijloc de exersare a disciplinei muncii. Elevii lucrează în timpul lecției fără întreruperi — nemaifiind loc pentru indisciplină.

Lector univ. CEZAR CAŞERIU
Institutul pedagogic de 3 ani, Bacău

Evaluarea cunoştinţelor de biologie prin problematizare

Niciodată mai mult ca acum, în efortul general de înnoire şi optimizare a învăţămîntului, procesul de modernizare a predării biologiei în şcoala de cultură generală n-a înregistrat progrese atît de remarcabile.

Pornind de la unele caracteristici ale lecţiei de specialitate ne-am orientat spre renovarea metodelor şi mijloacelor folosite în cadrul acesteia pentru a-i spori eficienţa şi randamentul. Analizînd cu exigenţă această latură considerăm că problema fundamentală a organizării acţiunilor metodice constă în a găsi, în fiecare etapă a lecţiei, calea cea mai adecvată conţinutului şi scopului urmărit, pentru că activitatea complexă din clasă, din clasa-laborator, din atelier, din micro-cooperativă, este dirijată de ansamblul didactic-scop-conţinut-metodă. Evident, o activitate creatoare la lecţie ne obligă să îmbogăţim gama metodelor şi procedeelor de evaluare şi control, să găsim cele mai bune soluţii care asigură pregătirea elevilor. Utilizăm în practica noastră *metoda problematizării* fiindcă solicită din partea elevilor un efort intelectual mai mare şi-i angajează în activităţi de însuşire a noţiunilor, de operare mentală cu acestea şi de efectuare a aplicaţiilor practice. Prin urmare, problematizarea „...transformă procesul, adesea arid al însuşirii cunoştinţelor, într-un «joc» — rezolvarea de probleme — într-o activitate mai interesantă, mai plăcută şi cu o mai mare audienţă în viaţa psihică a copilului, întărind astfel motivaţia intrinsecă a învăţării şi creînd condiţii favorabile, atît exprimării, cît şi dezvoltării aptitudinilor intelectuale“ [1]. Problema întăreşte caracterul formativ al lecţiei, deoarece strînge date, fapte, fenomene şi convingeri învăţate, exprimate într-un anumit mod, într-o întrebare ce provoacă şi întăreşte procesul de cunoaştere redat într-un răspuns sau o soluţie cu date şi relaţii noi.

Problematizarea, precum şi alte tehnici moderne de predare, creează condiţii optime pentru realizarea unor conexiuni multiple între teorie şi practică şi pun pe elev în situaţia să caute singur răspunsuri, să investigheze, să experimenteze. Metodele moderne (problematizarea, învăţarea prin descoperire, strategiile euristice etc.) lărgesc deschiderea spre cunoaşterea nemijlocită a fenomenelor de către elevi în rezolvarea de cazuri şi probleme, prin „descoperiri“ (redescoperiri) proprii, prin descifrarea şi dobîndirea unor cunoştinţe, prin conlucrarea profesorului cu elevii. Asigurarea laturii formative a lecţiei, prin utilizarea mai ales a metodelor active, care să dezvolte spiritul aplicativ şi capacităţile creatoare ale elevilor, capătă o deosebită semnificaţie.

Pe drept cuvînt, problemele lecţiei moderne, cunosc, în ultimii ani, un ecou tot mai larg în presa pedagogică şi de specialitate. Deci, s-ar părea că chestiunea

[1] Marian Bejat, *Problematizarea dezvoltă aptitudinile şi atitudinile creative*, „Gazeta Învăţămîntului“, anul XXII, nr. 1059/1970, p. 3.

modernizării predării biologiei este arhicunoscută. Totuși, pe baza experienței de care dispunem * putem afirma, fără a greși prea mult, că în rîndul unor cadre didactice există încă multă reținere față de inovațiile și metodele noi destinate să sporească eficiența lecției, că există uneori o inerție nejustificată în depășirea metodelor tradiționale, care în unele situații nu mai pot avea randamentul impus de imperativele contemporane ale procesului educațional. O problemă care ne-a preocupat mai îndeaproape, în legătură cu perfecționarea lecției, se referă la modul în care se realizează evaluarea și controlul asimilării informațiilor comunicate.

În această perspectivă — obiectul principal al cercetării noastre l-a constituit identificarea unor metode cu un grad înalt de eficiență care, după cum va rezulta din datele experimentale, reprezintă o transformare structurală a schemei tradiționale de predare-asimilare.

Pe lîngă observația directă, chestionări orale, convorbiri etc., s-au mai folosit în procesul investigației și o serie de probe de cunoștințe, urmărind precizarea nivelului de pregătire a elevilor. Probele aplicate în diferite perioade ale anului școlar s-au referit la însușirea noțiunilor de biologie (informația stocată) și la găsirea unor modalități de rezolvare a situațiilor problematice (informația operantă). Una din probe ** i-a pus pe elevi în situația să opereze cu unele cunoștințe studiate anterior dar și să le aplice, să le folosească în situații noi. S-a cerut elevilor, din anul III de liceu, printre altele, să explice : 1) Cauzele care determină producerea semnalului nervos, propagarea lui de-a lungul axonului, transmiterea influxului nervos la nivelul sinapselor și modul de acțiune al mediatorilor chimici în orientarea influxului nervos. 2) Componentele actului reflex cu mesajul de comandă, mărimea comandată, organul de măsurare, mesajul de reacție și organul de reglaj în schema unui reflex. 3) Condițiile în care apare influxul nervos pentru senzația tactilă, de gust, de miros, de văz și auz, mecanismul fiziologic al acestor acte reflexe și cum contribuie ele la integrarea omului în mediul natural și social. 4) Cine îndeplinește funcția de organ receptor al informației, cine elaborează comenzile și apreciază rezultatul obținut în cazul reflexelor medulare și cum îndeplinește sistemul nervos rolul de organ de reglaj.

După cum se poate observa, fiecare întrebare a fost concepută în așa fel încît să reapară elevilor ca problemă și să presupună angajarea multiplă a capacității lor de analiză, sinteză, interpretare, creativitate etc.

Din cele 326 lecții observate, lecțiile obișnuite (verificare, predare, fixare) reprezintă 84,04% (274 lecții cînd controlul s-a efectuat în etapa verificării cunoștințelor, în etapa comunicării și în etapa fixării), 7,05% lecțiile de recapitulare periodică (23 lecții la care controlul s-a făcut după predarea unei teme, a unui sistem de lecții sau la sfîrșitul trimestrului) și 8,91% lecțiile de sinteză (29 lecții de recapitulare finală cu control organizat în perioada încheierii anului școlar).

Metodele folosite în diferite tipuri de control se distribuie astfel : 87,65 procente revin conversației, 8,19 procente demonstrației și 4,16 procente exercițiilor. Dacă ne referim și la condițiile în care s-a desfășurat controlul, precizăm că la 305 lecții (93,55%) s-a organizat după tipul comun al lecției din clasă (controlul

* Este vorba de cei aproximativ 20 ani la catedră, la care s-ar putea adăuga peste 300 asistențe efectuate la lecțiile de biologie a unor profesori din județele Bacău și Neamț.

** S-a aplicat la 3 clase de liceu, la tema de recapitulare periodică *Fiziologia sistemului nervos și a organelor de simț.*

dialogat), în 14 lecții (4,29%) controlul s-a efectuat prin activități cu aplicații, lucrări practice și lucrări de laborator, iar 7 acțiuni (2,16%) prin excursii și vizite. Forma cea mai frecvent folosită în control constă în a cere elevilor să reproducă, în aceeași ordine, toate cunoștințele din manual care au fost și expuse de profesor la predare, după un singur „tipar". Cronometrînd timpul consumat pentru controlul cunoștințelor în verificare s-a putut constata că la majoritatea lecțiilor (cu etapele verificare-predare-fixare), acestea variază între 40 și 65% și chiar mai mult din durata orei de clasă de 50 minute, iar pentru fixare între 2% și 10% sau în multe cazuri se renunță din cauza anunțării pauzei.

Rezultă din cele observate la majoritatea lecțiilor că în evaluarea și controlul cunoștințelor se mai mențin încă situațiile în care profesorii adresează elevilor întrebări generale, fără a le oferi posibilitatea unor frămîntări spirituale, întrebări neconcludente, lipsite de eficiență practică și care fac un deserviciu procesului de învățămînt. Întrebările, de multe ori, au impus elevilor o simplă reproducere a materialului însușit și nu reprezentarea lui într-o înlănțuire corespunzătoare, într-o formă nouă ca să compare problemele, să precizeze asemănările și deosebirile, să tragă concluzii.

În numeroase cazuri, întrebările sînt concepute după un șablon invariabil care în loc să orienteze calea spre cunoașterea elevilor, o îngrădește. În răspunsuri se reproduc exemplele din manuale, se fac referiri plate, șterse, stereotipe. Modul mecanic de reproducere micșorează capacitatea de a gîndi a elevului, întîrzie și chiar împiedică aspirația spre idei noi și redare originală, le aglomerează mintea și limbajul cu imagini sărace, goale de conținut, pe care le folosesc drept formule „passe partout". Nu putem trece cu vederea faptul că răspunsurile elevilor se rezumă numai la explicații verbale lipsite de demonstrații pe material ajutător, cu mijloace tehnice, experiențe etc.

Răspunsurile date la problemele din chestionarul amintit ne-au arătat că din 102 elevi numai 20 (19,61%) au rezolvat unele cazuri, au găsit soluții originale, au făcut referiri la mecanismele de conexiune inversă în reglarea funcțiunilor reflexe la situațiile indicate, iar majoritatea lor — 82 (80,39%) au făcut puține referiri la mecanismele fiziologice puse în discuție. Din această situație ne-am dat seama că dacă elevii cunosc parțial materia și înțeleg unele fenomene fiziologice pe care le argumentează cu date din manual și explicațiile profesorului (după manual), întîmpină greutăți cînd încearcă să desprindă concluzii și să rezolve probleme cu soluții noi. În general, rezultatele obținute din prelucrarea datelor evidențiază faptul că elevii posedă unele cunoștințe fără ca ele să fie caracterizate întotdeauna prin profunzime și reflecțiune proprie.

Analiza principalelor cauze ale neajunsurilor existente, în pregătirea elevilor, ne conduc la concluzia că cele mai multe provin din insuficienta elaborare metodică a problemelor propuse pentru efectuarea controlului.

Pentru depășirea acestor situații vom încerca să formulăm cîteva sugestii privind modalitățile de realizare a controlului pe calea problematizării.

Astfel, la clasa a VIII-a, *Originea și evoluția omului* fiind o temă care produce unele greutăți procesului pedagogic, ajustînd metodele pentru a suplini dificultățile de conținut, am acordat prioritate problematizării. Lecția face parte din capitolul *Dezvoltarea istorică a lumii vii* și ne-am propus ca, pe baza informațiilor ce le vom prelucra cu elevii, să le dezvoltăm concepția materialist-dialectică despre viață, prin analizarea și compararea materialului faptic din care

să desprindă că, plantele, animalele și omul sînt rezultatul unei evoluții de la forme inferioare spre forme complexe, că viețuitoarele sînt de esență materială. Înainte de a trece la studierea temei, în clase s-au expus planșele nr. 3, 5, 7, 9, 16, 18 (evoluția), 11, 12, 14, 19, 20 și 21 (dovezi despre evoluție) din expoziția *Originea și evoluția omului*, editată de S.R.S.C. (1960) și s-a indicat consultarea albumelor *Originea vieții pe pămînt* (1960) și *Originea omului* (1949). S-au mai folosit, în timpul lecțiilor, mulaje din colecția de paleontologie și diapozitive. Conținutul și scopul temei ne-a permis stabilirea unor relații noi, incluzînd permanent în mod organic controlul cunoștințelor în predare, deoarece ne-am sprijinit pe cunoștințele elevilor, în acest domeniu, din clasele anterioare, pe cunoștințele de chimie, geografie, istorie, pe informațiile obținute din mass-media, conferind, astfel, biologiei suficiente date prin difuziuni moderne.

Fiecare lecție la care s-a folosit metoda problematizării în cadrul sistemului a fost o continuare a celei anterioare, ceea ce a facilitat înțelegerea firească a cunoștințelor următoare. Conținutul referitor la *Dovezi ale evoluției* s-a inclus în lecție — întrucît s-a pus în discuția elevilor evoluția celor două regnuri — paralel. În ultima oră (a V-a lecție la care ne referim), la începutul activității, s-a cerut elevilor să indice pe foaia de control-tabel (multiplicată și distribuită în clasă), din imaginile a două diapozitive *** (evoluția plantelor și animalelor), cifrele care indică punți de legătură în evoluție și să precizeze speciile prin care sînt reprezentate în imagini. Pentru rezolvarea acestei probleme și comentarea rezultatelor s-au consumat din oră 7 minute. Deoarece problema generală (dezvoltarea istorică) a fost urmărită în lecțiile anterioare, s-a cerut elevilor să rezolve, în continuare, problema : **Explicați fenomenul de orogeneză, modificările survenite în factorii abiotici, consecințele acestor schimbări, cînd și în ce regiuni de pe suprafața pămîntului a fost posibilă transformarea unei maimuțe străvechi pînă la forma de Homo-sapiens.**

Analiza materialului expus, observația dirijată în logica problemei a permis elevilor să desprindă mersul evoluției, să facă referiri la cauzele care au provocat dispariția unor grupe de viețuitoare, apariția altor reprezentanți, asemănările și deosebirile dintre grupele vechi și cele care le-au urmat, i-a angajat la o activitate conștientă, continuă și diferențiată.

Pentru înțelegerea esenței procesului de umanizare, elevii au explicat factorii evoluției și au argumentat de ce traiul în comun a dus la apariția limbajului. Precizarea care s-a făcut s-a referit la faptul că, în decursul evoluției speciei umane, progresul a fost marcat de trecerea de la Homo-habilis la Homo-sapiens, reliefat prin modul de utilizare a uneltelor. Conturarea mai clară a evoluției speciei umane s-a desprins din proiecția diapozitivelor cu craniul de „Australopitec" și de „Homo-sapiens", cînd s-a cerut elevilor să rezolve următoarea problemă : **Ce marchează australopitecii în trecerea de la animal la omul fosil, care sînt caracterele comparative stabilite de antropologie și în funcție de evoluția capacității craniene. Specificați preocupările pe care le-au avut.** S-a stabilit, la această problemă, că trecerea de la australopitec la omul fosil este un salt calitativ, datorat perfecționării proceselor de muncă socială specifice omului. În continuare, s-a cerut elevilor ca pe baza materialului ilustrat să stabilească : **Grupele de caractere care îl apro-**

*** A se vedea : *Contribuții la modernizarea planșelor didactice folosite în predarea biologiei*, la clasa a VIII-a, de Tr. Tretiu și colab., în „Natura", nr. 4/1968.

pie pe om de animalele (mamifere) și caracterele care îl deosebesc de acestea, să compare embrionul uman cu embrionul claselor de vertebrate și să desprindă concluzii din aceste observații. Deoarece în activitatea de observație independentă elevilor li s-au dat cîteva indicații cu privire la unele chestiuni mai dificile dar edificatoare din punct de vedere formativ s-a formulat următoarea problemă : **Urmăriți pe planșe și pe hărți, imaginile din materialele pe care le-ați consultat și stabiliți singuri rasele umane, răspîndirea lor geografică, factorii care au contribuit la diferențierea raselor, caracterele prin care se deosebesc,** urmată de : **Ce se cunoaște din contribuția unor reprezentanți de seamă ai raselor la dezvoltarea științei, tehnicii, progresului social-cultural și cum tratează această temă ideologia marxistă în opoziție cu ideologia capitalistă ?** În încheiere, s-a insistat și asupra contribuției științei românești în această problemă, s-a arătat că dacă în antropogeneză condițiile de mediu au favorizat procesul complex de evoluție al speciei umane prin mutații, selecții și adaptări funcționale, mediul social poate determina o perfecționare evolutivă posibilă în anumite limite și s-a propus pentru analiză și completare tema de autocontrol nr. 5, din manual, ca activitate independentă acasă.

La lecția „Archegoniate" s-a pornit de la situația în care s-a cerut elevilor să aplice în condiții noi cunoștințe anterior asimilate. Controlul și învățarea prin problematizare a celor două lecții (Bryophyte și Pteridophyte), la anul I de liceu, s-a realizat după lecția de recapitulare *Înmulțiurea și ciclurile evolutive la plantele inferioare,* cînd s-a indicat elevilor în încheiere să observe cu atenție, din manual, fig. de la nr. 154—160, și planșa a IV-a. Cele două teme au fost grupate într-o singură oră, avînd în vedere cunoștințele elevilor din școala generală, din excursii, din practica personală și pentru faptul că activitatea a avut caracterul unei lucrări de laborator. Pe mesele elevilor se aflau coli de ierbar cu specii de briofite și pteridofite, preparate microscopice cu secțiuni prin tulpine și frunze de mușchi și ferigă, sporii acestor plante, iar pe suporturi expuse două planșe cu ciclurile evolutive, confecționate după fig. 12 și 13 de la paginile 137 și 138 ****.

Controlul cunoștințelor a început prin formularea cîtorva cerințe adresate elevilor de a observa, individual și pe grupe, materialul ierborizat, preparatele microscopice, spori, planșele și mulajul de ferigă, să determine apoi speciile pe care le cunosc, să compare aspectul exterior și structura internă, să deseneze după imaginea de la microscop, iar după planșe să reconstituie schema ciclului evolutiv la mușchi și ferigă. Prin această activitate din lecție s-a urmărit sistematizarea pe un plan superior al informațiilor, valorificarea observațiilor, formularea cîtorva întrebări și rezolvarea unor probleme. Ca urmare a sondajului efectuat după această etapă de aproximativ 20 minute (elevii au fost orientați cu prudență) — o clasă cu 35 de elevi s-a comportat astfel : 29 elevi (82,85%) au determinat toate speciile de mușchi (5) și de ferigă (7) (s-a lucrat după *Mic atlas de plante* de I. Teodor), 27 elevi (77,14%) au desemnat corect după preparatele microscopice observînd structura prin tulpini și frunze, iar 31 elevi (88,57%) au întocmit bine cele două scheme cu ciclul evolutiv. Aceștia au găsit

**** A se vedea : *Privire generală asupra ciclurilor evolutive ale plantelor și importanța lor biologică,* de Constanța Moruzi, Nicolae Toma, în „În ajutorul profesorului de biologie", Biblioteca naturalistului, nr. 5, București, 1970.

toate soluțiile posibile, alții în număr (6, 8, 4) și procent mic (17, 15 ; 22, 86 ; 11, 43), au dezlegat mai puține cazuri, dar nici unul ca să poată primi notă sub limită.

După o sumară apreciere a rezultatelor obținute în activitatea independentă s-a dat următoarea problemă : **Mușchiul de pământ este o plantă — talofită ; feriga este o plantă cormofită. Arătați care sînt caracterele prin care se leagă de talofite de cele care justifică trecerea lor în categoria plantelor cormofite și prin ce se deosebește mușchiul de pământ de ferigă.** Din soluțiile date s-a desprins că elevii deosebesc corect archegoniatele de talofite și de spermatofite, că au sesizat deosebirea de structură și morfologia externă dintre briofite și pteridofite. În continuare, orientînd observația la planșe s-a adresat elevilor următoarea întrebare-problemă : **În care din cele două generații se află faza de dezvoltare ce ne indică originea mușchiului și a ferigii în plantele inferioare, care sînt aceste forme, prin ce fapte se dovedesc și în ce constă superioritatea ferigilor față de mușchi cînd avem în vedere ciclul de dezvoltare.** Rezolvarea acestei probleme a dovedit că elevii au înțeles legătura filogenetică dintre alge și archegoniate, formulează concluzii juste, argumentează, demonstrează, fac comparații. S-a arătat apoi că briofitele și pteridofitele au fost descoperite în straturile inferioare ale erei paleozoice, că anterozoizii ciliați, fecundația în mediul acvatic, prezența protonemei și a protalului, în ciclul de dezvoltare, le apropie de talofite, iar dezvoltarea sporofitului, prezența fasciculelor conducătoare în organele ferigii de plantele cu flori. În ultima parte, prin intermediul aparatului de proiecție s-au observat dispozitive cu flora erei paleozoice, cu strămoșii eqvisetinelor și licopodinelor, iar din colecție s-a observat lemnul fosil și cărbunii de pământ.

Pentru a verifica eficiența problemelor dezbătute s-a distribuit elevilor un test de control schiță, prin care li s-a cerut să indice cu săgeți ciclurile de dezvoltare, să delimiteze cele două generații prin acolade și să completeze etapele omise. Rezultatele exprimate în note și procente de 9 și 10 = 68%, 7 și 8 = 26%, 5 și 6 = 6% demonstrează eficiența procedeelor folosite.

La lecțiile de sinteză s-au dat elevilor întrebări-probleme, în care li s-a recomandat să aplice în condiții noi cunoștințele anterior asimilate. De exemplu, tema *Evoluția aparatului respirator și circulator în seria animală* (zoologie anul II), pe baza bibliografiei studiate în problemă s-a cerut : **Să se deseneze, să se comenteze *****, să se arate prin săgeți mecanismul respirației și circulației la protozoare, moluște, artropode și să se concludă cauzele complicării structurii și funcției lor.**

În partea a doua a lecției s-a distribuit un test de control ****** (pe grupe, cu schema circulației la pești, batracieni, reptile, păsări și mamifere, dar fiecare elev a primit o temă) în care s-a dat problema : **Recunoașteți tipul de sistem circulator, scrieți-l în chenarul de sub desen, apoi însemnați pe schemă cu săgeți sensul în care curge sîngele prin vasele mari, colorați cu roșu și albastru drumul urmat de sîngele oxigenat și de cel neoxigenat.**

După rezolvarea problemei din test s-a propus executarea unei lucrări de laborator pe tema *Disecții la vertebrate* și s-a recomandat : **Efectuați disecția**

***** A se vedea : *Restructurarea lecției de tip combinat în predarea științelor biologice*, de Gh. Crep, în „Natura", nr. 5/1967.

****** A se vedea : *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, de D. Muster, E.D.P., București, 1970, p. 82—86.

după metoda de lucru cunoscută, observați topografia și forma organelor de respirație și circulație, desenați și comparați respirația și circulația în seria vertebratelor, arătați cum a fost posibilă evoluția acestor aparate și precizați care forme de trecere au importanță în explicarea originii vertebratelor terestre.

Menționăm că o grupă din cele 5 a făcut disecția pe pește, a doua pe broască, a treia pe șopîrlă, a patra pe porumbel, iar a cincea pe iepure. Elevii au lucrat, prin rotație, părți din lucrare. Lecția a durat mai mult de o oră (a fost prima oră din program și s-a început activitatea cu 20 minute mai devreme) și apreciem că e firesc ca aparatul respirator și circulator să fie tratate concomitent deoarece, interdependența lor constituie un exemplu de corelație între funcțiunile de nutriție în corpul animalelor. În timpul lucrărilor independente elevii au fost controlați și îndrumați atent de profesor.

Desenele, explicațiile, întrebările intercolegiale, argumentele științifice, discuțiile dintre grupe ne-au demonstrat eficiența unor asemenea activități în care cunoștințele teoretice ale elevilor sînt direct confruntate cu soluțiile practice. În aceste probe elevii au sistematizat cu ușurință observațiile și au subliniat interdependența dintre funcțiune și structură, dintre organism și mediu. La testul de cunoștințe, din totalul de 37 de elevi, 27 de elevi au realizat rezolvări precise, 8 elevi au făcut mici greșeli, iar 2 elevi au găsit parțial soluțiile cerute de problemă.

Sporul de eficiență realizat în lecțiile noastre ne permite să apreciem că un bun și prompt control realizat prin metoda problematizării asigură condițiile atît ale unei asimilări temeinice a esențialului, cît și pe cele ale stimulării unei gîndiri plastice, flexibile, productive.

Urmarea unui asemenea mod de evaluare și control este că în structura lecției obișnuite se impun modificări, deoarece activitatea de a readuce în actualitate cunoștințele precedente și de a prelucra conținutul noilor informații nu formează unități separate, ci sînt sudate în acțiunea comună a profesorului și elevului, cînd se trag și unele concluzii. Acest proces de altfel fundamental, se caracterizează prin analiza amănunțită a problemelor concepute sub formă de ipoteze și supoziții, prin prelucrarea de către elevi a noului material și integrarea lui în bagajul lor de cunoștințe. Lecția va stabili corelații dintre noile informații și diversele posibilități de aplicare concretă și legături interobiectuale.

De fapt, problema mînuirii cu pricepere și eficiență a metodelor de predare activă pentru desfășurarea capacităților elevilor, a forțelor lor, cade în sarcina profesorului, iar „...elevul să fie asociat în procesul de achiziție și sistematizare a informației și a explorării adevărului" [3].

Evaluarea și controlul cunoștințelor la biologie, folosind problematizarea, demonstrează că se pot obține pe această cale rezultate mai bune decît prin metodele tradiționale, însă profesorului i se cere în funcție de temă sau lecție să aleagă probleme-întrebări adecvate, să alcătuiască judicios sistemul, să stabilească celelalte metode și forme de activitate cu elevii. Problematizarea este eficientă și concură la stimularea activității intelectuale numai atunci cînd este asociată întregului sistem de metode și procedee didactice.

[3] M. Maliță, *Școala în societatea socialistă*, „Lupta de clasă", nr. 10/1971, p. 27.

DUMITRU MUSTER — I.C.P.P.D.
SIMONA CHIRIȚESCU
Liceul „C. A. Rosetti", București

Examinarea cu probe de dificultate progresivă la fizică

Perfecționarea tehnicilor docimologice în cadrul modernizării generale a învățămîntului este o preocupare continuă a cadrelor didactice. Ca o contribuție la această problemă prezentăm experimentarea realizată la obiectul *Fizică*, la clasa a VIII-a, *cu probe diferențiate pe nivele de cunoaștere*, în cadrul examinării tradiționale prin lucrări scrise (extemporale sau teze), cu subiecte unice de tratat.

Ideea care a stat la baza experimentării pornește de la constatarea că o temă pentru lucrarea scrisă prezintă, printre alte greutăți de proiectare (ca acelea ca tema să se refere la conținutul cel mai important, să permită o apreciere obiectivă ș.a.) și pe aceea de a fi accesibilă tuturor elevilor, oricare le-ar fi pregătirea, dar și de a opera diferențierea lor potrivit nivelelor de învățare. Din acest punct de vedere, se cunoaște că — mai ales la obiectele științifice — o temă grea înlătură de la început pe elevii mai puțin pregătiți, care, în fața unei dificultăți inițiale inabordabile, nu pot expune nimic din pregătirea la care au ajuns totuși ; iar o temă prea simplă este rezolvată de cei mai mulți și nu mai diferențiază elevii mijlocii de cei buni și foarte buni.

Am proiectat, de aceea, pentru examinarea finală la capitolul Electroliza (obiectul Fizica, la clasa a VIII-a, trimestrul I), o lucrare de control cu 5 teme *comportînd dificultăți progresive*. Deși deosebite la prima vedere, pentru fiecare sînt necesare cunoștințele tuturor problemelor anterioare ; rezolvarea uneia presupune, deci, cu atît mai mult, capacitatea de a rezolva problemele precedente. Iar ultima problemă are, față de cea de-a 4-a, o probă care implică un efort de creație, pentru a face față unei situații noi (relația $\frac{I}{S}$ nu fusese studiată și elevii trebuiau să facă o analogie, referindu-se la alte mărimi studiate). Prezentăm cele 5 teme.

I. Dintr-o soluție de $CuSO_4$ trebuie să se depună 10 g de Cu în 4 ore. Cu ce intensitate de curent trebuie să lucrăm ?

II. Printr-un voltametru de Cu facem să treacă 30 000 C. Cît cupru se depune ?

III. La o argintare se depun electrolitic 50,4 g de Ag în 2,5 ore. Care este intensitatea curentului și tensiunea la bornele băii, dacă rezistența soluției este de 0,5 Ω ?

IV. Într-o baie electrolitică conținînd o soluție de sare de Cu, s-au depus 1,98 g Cu în 20 minute. Ce putere s-a folosit, dacă rezistența băii este de 0,8 Ω ?

V. La o argintare se folosesc 40 de băi legate în serie, prin care trece un curent de 0,5 A/dm² sub o tensiune de 120 v. În fiecare baie se argintează o suprafață de 5 dm². Să se calculeze :
a) cîtă energie se cheltuiește în toate băile pentru 5 h argintare ?
b) ce cantitate de argint se depune ?

Elevii au fost înștiințați că pentru rezolvarea completă a unei probleme se acordă notele, respectiv 6 (pentru problema I), 7, 8, 9, 10 (pentru problema a V-a) și un punctaj redus proporțional, dacă problema nu e rezolvată în întregime ; că pot ataca pe oricare dintre ele și, dacă rezolvă mai multe, nota lucrării crește cu diferența corespunzătoare de punctaj și proporțional cu partea rezolvată în plus.

Pe linia deprinderii de a folosi instrumentele științifice, s-a permis consultarea caietelor de notițe și a manualului (formulele nu trebuiau memorate ; bineînțeles, însă, că erau avantajați cei care învățaseră bine capitolul, fiindcă aceștia cunoșteau sau știau să găsească mai ușor ceea ce le era necesar).

Urmează rezultatele, concentrate în tabelele alegerii temelor și repartizării notelor obținute.

Tabel 1 : FRECVENȚA ALEGERII TEMELOR

Tema nr.	a fost aleasă		încă împreună :			Aleasă ca temă în plus
	întîi	ca temă unică	cu 1 temă	cu 2 teme	cu 3 teme	
I	10	2	3	3	2	3
II	—	—	—	—	—	2
III	6	2	4	—	—	12
IV	11	7	4	—	—	7
V	5	4	1	—	—	—
Total	32	15	12	3	2	24

Tabel 2 : REPARTIZAREA NOTELOR OBȚINUTE

Notele :	4	5	6	7	8	9	10	Total elevi
Numărul elevilor care le-au obținut	1	1	7	4	3	12	4	32

Tabel 3: REPARTIZAREA NOTELOR ÎN RAPORT CU TEMELE REZOLVATE (raportare la prima temă aleasă).

Tema	Notele obținute — desfășurat. La fiecare notă se indică și numerele temelor alese în plus (în paranteze)
I	4, 6, 6 (III), 6 (III), 6 (III), 8 (III+IV), 9 (III+IV), 9 (III+IV), 9 (II+III+IV), 9 (II+III+IV)
III	5, 6, 8 (I), 8 (I), 9 (4), 9 (4)
IV	6, 6, 7, 7, 7 (III), 9, 9, 9, 9 (I), 9 (III), 9 (III)
V	7, 10, 10, 10, 10 (I)

Constatări

1. 15 elevi din 32 (47%) au ales un singur subiect, n-au mai făcut un efort de a încerca să rezolve și alte teme.

2. Cei mai mulți elevi au început cu subiectul cel mai ușor (tema I) — 10 din 52 (31%), sau de un nivel penultim (tema a IV-a) — 11 din 32 (34%). Nivelul al II-lea nu a fost abordat pentru prima dată de nimeni, treapta de dificultate medie (tema a III-a) de puțini (6, adică 19%). Tema cea mai dificilă (a V-a) a fost atacată de cei mai puțini elevi (5, adică 15%), dintre care unul nu a rezolvat-o complet. Erau însă capabili să rezolve această problemă încă 3—4 elevi; probabil că aceștia, neîncrezători în forțele lor, au pierdut vremea cu temele de nivel anterior și inferior forțelor lor.

3. Subiectul cel mai greu, la care s-au angajat cei mai puțini elevi (15%), i-a satisfăcut într-atîta încît — cu excepția unuia — nu s-au mai simțit atrași să încerce și celelalte teme.

4. Proba a reușit să diferențieze bine elevii, conform pregătirii lor. Numărul mare de note foarte bune corespunde nivelului ridicat al clasei respective.

Concluzii

Proba elaborată a corespuns scopului proiectării ei. Examinarea printr-un complex de *teme cu dificultăți progresive*, după modelul comentat aci, este deci recomandabilă, ca o formulă perfecționată în tehnicile docimologice tradiționale. Nu pierdem însă din vedere că modernizarea reală a examinării se realizează prin testele docimologice *, a căror elaborare pretinde totuși un efort colectiv și mai multă răspundere.

* Să se vadă Dumitru Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice. Contribuție la modernizarea examenelor*, E.D.P., 1970.

TIBERIU POPESCU
Academia de științe sociale și politice
Centrul de științe sociale — Iași

Relațiile clasei de elevi în cadrul lecțiilor

I. Delimitări

Abordarea acestei probleme impune unele precizări conceptuale și altele privitoare la natura și aria cercetării.

1. *Clasa de elevi.* Noțiunea a fost adoptată în înțelesul ei pedagogic și sociologic. *Dicționarul de pedagogie contemporană,* sub red. Șt. Bârsănescu (Buc., E.D.P., 1969), o definește ca „unitate de bază a școlii, formată dintr-o masă de elevi... aproximativ de aceeași vîrstă, care studiază după aceleași programe, cu aceeași profesori..." și care supune elevii unui *„proces de socializare"* (subl. ns.). Totodată, „clasa de elevi e un loc instituțional, în care se desfășoară introducerea unui grup școlar în cultură..." [1].

I. Holban și V. Popeangă au tratat anterior, în paginile acestei reviste, aspectele clasei de elevi ca *grup social* [2]. Aderînd la definițiile și pozițiile susmenționaților autori, am considerat clasa de elevi *un grup social mic, în care procesele de socializare și de introducere în cultură declanșează, configurează și întreține un ansamblu de relații umane.*

2. *Relațiile clasei de elevi.* Microgrupul clasei este un sistem complex de relații de comunicare, sociometrice (preferențiale) și de „dominare" (autoritate) [3]. Ele sînt conturate, orientate și organizate în funcție de sarcinile și cursul procesului instructiv-educativ, de personalitățile membrilor componenți — elevii respectivi — și de mediul social în care clasa își desfășoară activitatea (școala respectivă, grupul cadrelor didactice din acea școală, familiile elevilor, localitatea, societatea). În interesul cercetării, distingem relațiile dintre elevi, dintre elevi și profesor în cadrul lecțiilor și dintre elevi și exteriorul clasei. Nu confundăm clasa ca grup social cu clasa ca sală de curs: relațiile dintre elevi sau cele dintre elevi și profesori în cadrul lecțiilor pot avea loc atît „în clasă" cît și „în afara clasei" sau „în afara școlii" (de exemplu: o lecție ținută de profesorul de istorie la muzeul din localitate); relațiile dintre elevi și exteriorul clasei sînt relațiile unui grup social deschis cu exteriorul său și pot avea loc chiar în sala de clasă (de exemplu, în cazul unei inspecții). De fapt, și relațiile dintre elevi și profesor în cadrul lecțiilor sînt relații ale grupului respectiv cu exteriorul său, dar, întrucît nu am făcut o diviziune a relațiilor, ci o *distincție în interesul cercetării,* am menționat în mod special această categorie de relații,

[1] Șt. Bârsănescu, *Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi,* „Revista de pedagogie", nr. 3/1970, p. 7.

[2] I. Holban, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi,* „Revista de pedagogie", nr. 2/1970, p. 46—56; V. Popeangă, *Clasa de elevi ca mediu cultural și axiologic,* „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, p. 71—77.

[3] Cf. M. Achim, *Sociologia americană a grupurilor mici,* Ed. politică, Buc., 1970, p. 104.

deoarece este de primă importanță în procesul instructiv-educativ și, de aceea, și pentru cercetarea întreprinsă.

3. *Delimitarea cercetării.* Prezenta contribuție se alătură lucrărilor care se ocupă de clasa de elevi și care, prin numărul lor relativ mare, dovedesc importanța socio-pedagogică a problemei *.

Cercetarea are un caracter *explorativ*, urmărind, prin dubla investigare — sociologică și pedagogică — a relațiilor clasei de elevi în cadrul lecțiilor, sesizarea unor aspecte noi ale procesului de educație școlară și conturarea unor noi ipoteze de lucru.

În tratarea acestei teme, ne-am bazat pe teza că „sociologia are datoria să ajute la fundamentarea sociologică a fenomenului educației" [4].

Domeniul investigat se restrînge numai la *relațiile de comunicare* din cadrul lecțiilor, atît între elevi, cît și între elevi și profesor, cu excluderea relațiilor de preferință și a celor de autoritate, chiar dacă acestea sînt, uneori, inevitabil împletite cu cele studiate. Precizăm că relațiile de comunicare nu se reduc numai la actul de transmitere de cunoștințe; procesul de comunicare, parte intrinsecă a oricărei interacțiuni sociale, este amplu în sfera educației, el incluzînd atît transmiterea informației sau impunerea de sarcini, cît și verificarea rezultatelor acțiunii educative. De aceea, relațiile de comunicare au fost studiate în timpul diferitelor tipuri de lecții și în diferite ambianțe materiale de desfășurare a lor (sala de curs, laborator, atelier).

Cercetarea s-a efectuat între anii 1968—1971 și a cuprins un *lot* de 60 de lecții asistate la diferite școli, clase, obiecte de învățămînt și la diferiți profesori. Ea s-a făcut pe un lot, nu pe un eșantion, deoarece asistența la ore, fiind condiționată de diverse circumstanțe (de timp, de loc etc.), nu a avut un caracter pur aleatoriu.

II. Metode

Metoda de studiere a relațiilor a fost *observația* în cursul lecțiilor asistate. Interviul liber, nestructurat, cu unii profesori și elevi, a fost folosit ocazional pentru completarea, clarificarea sau confirmarea constatărilor.

Procedeul de înregistrare a observațiilor a fost *schema de relații*. Stabilit și ameliorat pe parcursul unor asistențe anterioare lotului de lecții investigat, acest procedeu constă din mai multe operații. Se întocmește — de obicei înainte

* Menționăm numai lucrări apărute din anul 1969 pînă acum : Șt. Bârsănescu, *op. cit.*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1970, p. 3—9 ; R. Crăciunescu, *Relațiile preferențiale în clasa de elevi și rezultatele școlare*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1971, p. 53—61 ; idem, *Studiul clasei de elevi ca grup social*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1970, p. 19—26 ; I. Holban, *op. cit.*, ; I. Ion, *Clasa școlară, factor de socializare a elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1970, p. 107—113 ; Elena Istrate, *Particularități ale educării colectivului de elevi adolescenți*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1970, p. 49—58 ; A. Neculau, *Liderii școlari în dinamica clasei*. În vol. : *Tineretul factor de schimbare*. Coordonator O. Bădina. Centrul de cercetări pentru problemele tineretului. Buc., 1970, p. 219—227 ; V. Popeangă, *op. cit.* ; T. Popescu, *Schema relațiilor profesor-elevi în cercetarea sociologică a lecțiilor*. În vol. : *Tineretul — factor de schimbare*, p. 109—114 ; Sofia Sorescu, *Relațiile socio-afective dintre elevii rămași în urmă la învățătură și colectivul clasei*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1969, p. 58—66.

[4] Miron Constantinescu, *Sociologia și științele educației*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, p. 7.

de asistență — o reprezentare grafică a clasei, fie ca o imagine „topografică" cu poziția profesorului și a fiecărui elev (ceea ce este convenabil mai ales în cazul lecțiilor în sala de clasă), fie în ordinea alfabetică sau într-o distribuire a participanților care să ușureze înregistrarea rapidă (ceea ce presupune cunoașterea numelor lor). Se indică locul fiecăruia în schemă prin cîte un cerc sau punct și cu inițialele sale. Subliniem că ceea ce interesează sînt relațiile dintre indivizi sau subgrupe, indiferent de pozițiile lor spațiale. Se notează relațiile din cursul lecției prin săgeți numerotate. Săgețile arată direcția comunicării (de exemplu, o întrebare sau o cerere adresată de profesor unui elev), prin trasarea lor — în linie continuă sau punctată —, natura comunicării (de exemplu, linia continuă e o întrebare sau o sarcină atribuită cuiva, iar linia întreruptă e răspunsul sau indicarea îndeplinirii sarcinii). Cifrele arată succesiunea relațiilor. Relațiile concomitente — de exemplu, convorbiri între elevi neatenți sau activități paralele, stabilite de profesor unor elevi — se pot nota cu litere sau cu cifre, în ultimul caz cifrele putînd corespunde activităților principale cu care au coincis. Este necesar uneori a distinge relațiile secundare concomitente de fluxul principal al lecției pentru a determina participarea reală. Relația dintre un individ și grup, ca în cazul în care profesorul adresează o întrebare sau trasează o sarcină întregii clase, provocînd o acțiune de răspuns individuală sau colectivă, se înregistrează cu semne convenționale speciale (de exemplu, printr-o săgeată îngroșată, fără direcționare precisă).

Schema se deosebește de sociogramă, deoarece arată dinamismul unei situații, relațiile momentane de muncă, participarea la respectivul proces instructiv-educativ ; ea nu se preocupă de structurile și procesele afectiv-axiologice ale grupului, deși configurația lui psihică și manifestările preferențiale nu sînt independente de diversele instantanee ale interrelațiilor de lucru.

III. Constatări

Prezentăm, în continuare, constatările determinate de cercetarea relațiilor clasei de elevi în cele 60 de lecții.

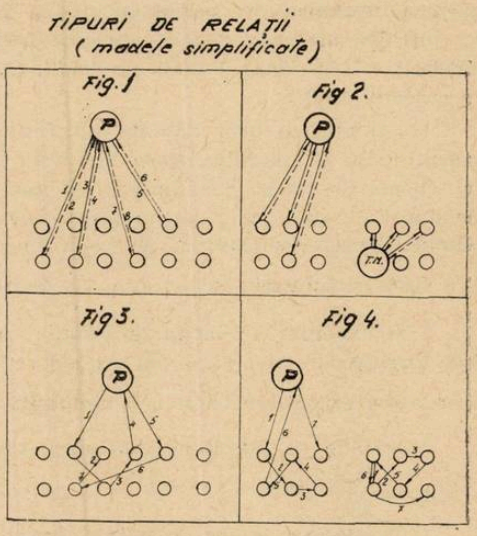
1. Se pot distinge patru *tipuri de relații* pe baza a două criterii combinate : A. felul schemelor de relații care sînt *radiare* sau *reticulare* ; B. modul de lucru al clasei, care poate fi *unitar*, cînd întreaga clasă activează cu aceleași sarcini sau *divizat*, cînd clasa lucrează pe subgrupe (de exemplu, la o lecție de biologie, în care elevii studiază grupați materiale didactice diferite). Denumirile celor patru tipuri de relații sînt susceptibile de discuții și modificări.

a. Tipul *unitar-radiar* (Fig. 1) — cel mai frecvent — arată că profesorul este personajul principal în lecție : el este „soarele" care emite întrebări și spre care converg răspunsurile elevilor, este sursa de impulsuri și comenzi lansate unor simpli executanți. Admisibilă sau necesară în anumite situații — de exemplu, în unele lecții inițiale, în care elevii nu dispun încă de strategii și tactici de învățare și adaptare —, această focalizare a interrelațiilor clasei în persoana profesorului îndreptățește, uneori, presupuneri privind autoritatea sa exagerată, didacticismului său rutinar, pasivitatea elevilor din afara relațiilor momentane.

O variantă a acestui tip de relații — neîntîlnită în cele 60 de lecții, dar constatată într-o oră de dirigenție — este aceea în care punctul de convergență a relațiilor este ocupat nu de către profesor, ci de către un elev.

b. Tipul *divizat-radiar* (Fig. 2) constă din relații pe subgrupe, cu predominanța cîte unui elev în cadrul fiecăreia. Se întîlnește mai rar și presupune o anumită pregătire a profesorului ca factor de organizare, îndrumare și control și a elevilor mai puțin obișnuiți cu acest sistem de lucru. El conține riscul cultivării la unii elevi a înclinațiilor autoritare.

c. Tipul *unitar-reticular* (Fig. 3) se caracterizează printr-o complicată țesătură a participării elevilor și profesorului în cadrul lecției și prezintă o mare diversitate de situații: de la aceea în care profesorul deține încă poziția predominantă, unde se concentrează fasciculul majorității relațiilor, la situația în care apar mai multe „noduri" de împletire a relațiilor la unele persoane — profesor și unii elevi sau numai la unii elevi — și pînă la acea situație în care profesorul este un arbitru în fața unor relații dispersate într-un grup unitar de elevi activi și cu mult spirit de colaborare.



d. Tipul *divizat-reticular* (Fig. 4) constă din două sau mai multe rețele separate de relații de colaborare în cadrul unor subgrupe ale clasei. Astfel de relații se întîlnesc — de exemplu — la ore de matematică în care subgrupe de elevi lucrează la rezolvarea unor probleme deosebite sau la ore de biologie în care, cum am mai arătat, se distribuie materiale didactice pentru studiu pe subgrupe. Acest tip de relații prezintă diferite avantaje: adaptabilitate la cele mai diverse situații didactice; activizarea clasei; degajarea profesorului pentru contacte și intervenții mai numeroase; o mare mobilitate în folosirea diverselor procedee (sarcini similare sau diferențiate, rotația sarcinilor etc.). Desigur, separarea subgrupelor nu este totală, ele putînd comunica, pe parcursul sau în finalul activității, fie direct, fie prin profesor, fie prin reluarea modului unitar de lucru cu întreaga clasă. Deocamdată, acest tip de relații se întîlnește mai rar în lecții; dar, pe măsură ce procesul de modernizare a școlii va înainta, pe măsură ce *concepția* despre lecție, *practica* desfășurării lecției și *utilizarea*, în cadrul ei, a unor mijloace moderne și a unor noi metode de învățămînt vor evolua și se vor extinde, este de presupus că acest tip de relații va căpăta o pondere sporită în activitatea instructiv-educativă.

2. În cercetarea efectuată, tipurile de relații înregistrate se repartizează astfel:

A. Felul schemei	B. Mod de lucru		Total
	unitar	divizat	
radiare	41	1	42
reticulare	13	5	18
Total	54	6	60

Se constată deci predominanța modului de lucru cu clasa tratată ca un

întreg și a relațiilor desfășurate radiar. Aceasta înseamnă că, în majoritatea lecțiilor asistate, profesorul a propulsat *dinspre sine* activitatea instructiv-educativă și a concentrat-o, totodată, *spre sine*; el a fost, în general, singurul „nod de comunicații" în relațiile clasei, defavorizînd alte raporturi de cooperare decît acelea mediate de el însuși și care îl implicau incontinuu. Asemenea lecții par ca o partidă de tenis în care mesajul este o minge alternativ lansată de la un partener (profesorul) la celălalt (clasa) și invers. Bineînțeles, această constatare nu justifică aprecieri asupra eficienței educative a lecțiilor asistate și nu permite generalizări în afara lotului de lecții căruia nu i se poate recunoaște atributul reprezentativității.

3. Înțelegem prin *dinamismul lecției* (D) raportul dintre frecvența sau numărul total al relațiilor (care au avut loc în cursul lecției și care este indicat în schema de relații de numărul cel mai mare atribuit ultimei legături) și timpul de durată în minute a lecției (care poate fi considerat o constantă, după ce s-a eliminat faza organizatorică și cea a anunțării temelor pentru acasă — să zicem : T = 45'). Dinamismul lecției este dat de formula : $D = \frac{\Sigma R}{T}$ (ΣR = suma relațiilor).

De exemplu, în lecția de istorie, care are în cercetare indicativul L-37, au fost înregistrate 14 relații (cu excluderea relațiilor concomitente dintre elevii cu *preocupări exterioare* lecției). Dinamismul acestei lecții este : $D_{L\text{-}37} = \frac{14}{45} = 0{,}311$.

O lecție de literatură română (L-39) a ocazionat numai 8 relații :

$D_{L\text{-}39} = \frac{8}{45} = 0{,}177$.

Comparativ, lecția de istorie apare mai dinamică decît lecția de literatură română.

Dinamismul lecției se exprimă deci printr-un număr zecimal care poate indica una din următoarele patru situații :

a. $D > 1$. Această situație denotă un dinamism foarte mare al lecției și este posibilă mai ales în două cazuri : 1. Cînd profesorul pune multe întrebări și primește răspunsuri scurte (tip radiar de relații) ; 2. Cînd procesul instructiv-educativ se desfășoară în rețele de relații paralele, pe subgrupe. Tipul divizat-reticular asigură un dinamism înalt al lecției. În general, împărțirea clasei pe subgrupe *condiționează sporirea dinamismului lecțiilor.*

b. $D = 1$ sau $D \approx 1$ arată un dinamism ridicat, întîlnit în cazuri similare celor sus-menționate.

c. $D < 1$. Aceasta este situația cea mai frecventă.

d. $D \approx 0$ sau $D = 0$. Aceasta este o situație rară și — putem spune — gravă, căci atestă absența comunicării ; iar, fără comunicare, procesul instructiv-educativ este „înghețat". Este — de exemplu — situația imorală, în care un profesor „își ține lecția", lăsîndu-i pe elevi să facă ce vor, în timp ce el se ocupă de o problemă personală ; este, de fapt, o situație de inexistență a lecției și a activității instructiv-educative.

Lecțiile asistate au prezentat valori ale dinamismului cuprinse între 0,025 (la L-16 care a constat dintr-o expunere a profesorului pe durata de 40 de minute a lecției) și 0,933 (la L-31, singura lecție în care relațiile clasei au fost de tipul divizat-radiar. Vezi, mai sus, tabelul). Deși au fost 5 lecții de tip divizat-reticular, care favorizează un dinamism ridicat, totuși acestea nu au atins valori

de 0,900, ceea ce îngăduie presupunerea că nu s-a ajuns la o experiență suficientă în munca pe subgrupe și în relațiile de cooperare în timpul lecțiilor.

Situația cea mai frecventă a fost $D < 1$, majoritatea lecțiilor asistate avînd valori ale dinamismului cuprinse între 0,222 și 0,444, ceea ce înseamnă că numărul relațiilor înregistrate pe schemele respective a oscilat între 10 și 20.

4. *Participarea elevilor la lecție* a fost considerată ca procentul elevilor implicați în relații, indiferent de numărul implicărilor lor. Ea rezultă din formula: $P = \frac{100\,E}{N}$ în care: P (participarea), E (numărul elevilor implicați în relații), N (efectivul clasei sau numărul elevilor prezenți).

Astfel, dacă la L-31 au dat răspunsuri la întrebările profesorului sau au îndeplinit diferite sarcini date de el un număr de 11 din cei 32 de elevi prezenți, înseamnă că participarea elevilor la lecție a fost: $P_{L\text{-}31} = \frac{100 \times 11}{32} = 31{,}25\%$.

La lecțiile asistate, participarea cea mai mare s-a constatat în cazurile în care relațiile clasei au fost de tipul unitar-reticular și divizat-reticular, care antrenează un număr mai mare de elevi. În lecția redusă la prelegerea *ex cathedra* a profesorului (L-16), P = 0, căci unica relație a fost de la profesor către clasa luată în bloc. Trebuie precizat că, în acest fel de analiză, se măsoară numai participarea *exterioară*, sesizabilă a elevilor; aceasta nu exclude și nu dezminte eventuala lor participare interioară la lecție.

5. Deși numărul de 60 de lecții asistate este prea mic pentru unele constatări ferme, totuși putem formula ipoteza — verificabilă în cercetări ulterioare — că relațiile de comunicare ale clasei în cursul lecțiilor (și tipurile de relații) sînt în dependență de: obiectele de învățămînt, metodele didactice și personalitatea profesorului. Astfel, la fizică și la biologie, s-au întîlnit mai des relații de tip reticular și cu valori mai mari pentru D și P. În general, lecțiile care comportă lucrări practice sau dezbateri prilejuiesc relații mai numeroase și mai complexe. S-a putut constata că prelegerea școlară reduce relațiile clasei, în timp ce munca cu manualul sau lucrările de laborator favorizează și sporesc relațiile de comunicare.

Credem că profesorul — prin personalitatea sa, prin nivelul pregătirii sale de specialitate și metodice, prin buna cunoaștere a elevilor săi — influențează configurația și amploarea relațiilor din cadrul lecțiilor, mînuiește — după cerințele situațiilor — tipurile cele mai potrivite de relații și mărește cuantumul dinamismului lecțiilor și al participării elevilor la lecții.

Semnalăm o situație specială: unii profesori, mai ales cei cu experiență mai puțină, atunci cînd sînt asistați sau inspectați, cred că vor obține aprecieri favorabile, dacă declanșează o „furtună" de relații prin nenumăratele lor întrebări urmate de răspunsurile „telegrafice" ale elevilor. *Eficiența lecțiilor nu se identifică cu dinamismul și participarea exterioară*, chiar dacă adeseori le presupune.

IV. Considerații finale

1. Fără a fi spectaculoasă prin dimensiunile obiectului și perspectivei sau prin rezultate, această cercetare dovedește utilitatea investigațiilor microsociologice, care oferă o optică propice descoperirii de sensuri și aspecte noi, fecunde

pentru înțelegerea procesului instructiv-educativ din școală și pentru intervenția pedagogică în perfecționarea lui.

2. Credem că prezenta contribuție vine în sprijinul ideii că formarea viitorilor profesori, precum și că educația și autoeducația permanentă a personalului didactic trebuie să includă — pe lîngă pregătirea ideologico-politică, pedagogică și psihologică — o pregătire sociologică adecvată profesiunii, care aduce un spor de perspicacitate și de eficacitate în exercitarea ei.

3. Importanța relațiilor de comunicație în procesul de învățămînt este deosebită. Comunicația face posibilă cooperarea educatorilor cu educații, transmite informații și experiență, fertilizează capacitățile, promovează înțelegerea și convingerile, asigură controlul rezultatelor educative.

4. Cercetarea a arătat că „schema de relații" este o tehnică fructuoasă în determinarea unei tipologii a relațiilor de comunicare ale clasei în cadrul lecțiilor și în inferențele referitoare la dinamismul lecției și la participarea elevilor.

5. Se impune să recunoaștem următoarele *limite* ale prezentei contribuții :

— nu poate evidenția situațiile conflictuale și aspectele calitative și de conținut ale relațiilor de comunicare ;

— tratează numai relațiile de comunicare, care sînt doar o parte din complexul relațional al oricărei lecții ;

— comportă dificultăți de înregistrare mai ales în cazul unei desfășurări rapide a lecției (dar aceste dificultăți pot fi înlăturate prin participarea mai multor observatori cu sarcini distribuite sau prin utilizarea tehnicilor moderne de înregistrare audio și video) ;

— nu arată consecințele diferitelor tipuri de relații de comunicare pentru randamentul lecțiilor.

CEZAR BÎRZEA

Educarea lateralității la copii

Se constată în mod frecvent că acțiunea reeducativă a stîngacilor se exercită, chiar dacă reactivitatea copiilor față de impunerea forțată este uneori de tip nevrotic sau conflictual. Problema se complică și mai mult cînd educatorii, în dorința unui succes rapid al reeducării, apelează la mijloace coercitive de reprimare a dominanței laterale stîngi. În această situație specială se semnalează cele mai frecvente cazuri de inadaptări școlare ale stîngacilor.

Experimentul nostru și-a propus să cerceteze limitele individuale ale rezistenței copiilor stîngaci în fața eforturilor școlii și familiei pentru reprimarea intensivă a tendințelor de utilizare naturală a mîinii preferate (mîna stîngă). Consecințele acestui proces, pe care-l vom numi proces de dislateralizare în lipsa unui echivalent terminologic unanim acceptat în literatură, vor fi discutate în special în perspectiva relațiilor sale etiopatogenetice cu tulburările de limbaj, considerate de cei mai mulți autori drept principala consecință a inhibării formelor intense sau medii de senestralitate.

Cercetarea noastră a cuprins 80 de copii preșcolari din Grădinița cu orar normal nr. 21 din București și 354 elevi ai Școlii generale nr. 89 din București.

Experimentul s-a desfășurat în două etape. În prima etapă au fost aplicate la toți cei 434 de subiecți 20 de probe de lateralitate, la începutul anului școlar (septembrie 1970). Paralel cu examenul asimetriei funcționale a analizatorilor s-au depistat tulburările de limbaj consecutive dislateralizării și s-au obținut date asupra evoluției lateralității copiilor în familie și în școală.

În cea de-a doua etapă, la sfîrșitul anului școlar (iunie 1971), s-au aplicat acelorași subiecți și în aceleași condiții experimentale cele 20 de probe de lateralitate aplicate în prima etapă.

Testele utilizate sînt următoarele :

I. LATERALITATEA MANUALĂ

1. Mîna de scris.

2. Desenul profilului unui om — orientat dextrogir la stîngaci.

3. Dinamometria — cu ajutorul unui dinamometru tip Collins, adecvat și copiilor de 3 ani.

4. Tapping — lovirea ritmică alternativă cu fiecare mînă a unui obiect, timp de 6 secunde, cu înregistrarea numărului de lovituri pentru fiecare mînă.

5. Diadocokinezia — probă de imitație gestuală care constă în reproducerea după modelul examinatorului a unor mișcări alternative de pronație-supinație a încheieturii mîinii.

6. Aplaudatul (se observă mîna de deasupra, care este mai puternică și mai activă, lovind ritmic mîna subordonată ținută imobilă).

7. Încrucişarea mîinilor — cu observarea policelui de deasupra, care aparţine mîinii conducătoare.

8. Introducerea aţei în ac.

9. Testul Cernacek-Podivinsky [1] — solicită desenul concomitent al unui patrulater cu o mînă şi cu cealaltă a unui cerc ; mîna conducătoare influenţează mîna subordonată, astfel încît se realizează aproximativ acelaşi desen cu ambele mîini.

10. Distribuirea cărţilor de joc.

II. LATERALITATEA PEDESTRĂ

1. Testul Andrews [2] — deplasarea normală, cu ochii închişi, pe o bandă de hîrtie albă, după ce în prealabil piciorul gol fusese introdus în praf de cărbune.

2. Proba şotronului („marelle") care solicită subiecţilor să sară într-un picior într-un timp dat, notîndu-se alegerea iniţială a piciorului, numărul de sărituri pentru fiecare picior şi frecvenţa alternării picioarelor.

3. Şutatul în minge.

4. Testul lui M. Sovák de împingere a unui obiect uşor pe o linie trasată pe podea, înregistrîndu-se pentru fiecare membru numărul devierilor, sincineziile şi timpul de parcurgere a traseului.

III. LATERALITATEA OCULARĂ

1. Privirea monoculară printr-un caleidoscop.

2. Iluzia Hering, recomandată de K. Holt-Hansen [3] pentru examenul dislexiei. Constă în perceperea ca oscilante a două linii paralele tăiate de nişte linii oblice simetrice ; direcţia spre care avem impresia că oscilează liniile paralele indică ochiul dominant.

IV. LATERALITATEA AUROLĂ

1. Depistarea auditivă a ceasului ascuns.

2. Testul Subirana — observarea direcţiei în care subiectul întoarce capul cînd aude un zgomot provocat de examinator.

Rezultatele acestor testări au fost exprimate pentru fiecare analizator cu ajutorul indicelui de lateralitate al lui G. Hildreth [4] :

$$IL = \frac{D-S}{D+S}$$

în care D şi S reprezintă suma punctelor obţinute pentru fiecare mînă. Valorile lui IL pot varia teoretic de la —1 la 0 (limitele maxime şi minime ale senestra-

[1] Sovák M., *Pädagogische Probleme der Lateralität*, Berlin, V.E.B. Verlag Volk und Gesundheit, 1968, p. 183.

[2] Andrews T. G., *Méthodes de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1952, p. 791.

[3] Holt-Hansen K., *A new Method of Investigating Symptoms of Dyslexia*, „International Review of Applied Psychology", vol. 17, nr. 1/1968, p. 33.

[4] Hildreth G., *The Development and Training of Hand Dominance*, „Journal of Genetic Psychology", nr. 75/1949, p. 197.

lității) și de la 0 la +1 (intervalul dextralității), ambidextria fiind în jurul valorii absolute 0.

Rezultatele și interpretarea lor

Analiza rezultatelor obținute ne conduce din primul moment la o concluzie semnificativă pentru educația lateralității la copii : evoluția celor trei forme de lateralitate este net în defavoarea senestralității, începînd chiar de la vîrsta de 3 ani, cînd asimetria manuală de-abia se precizează. Astfel, dacă la vîrsta de 3 ani proporția stîngacilor este de 27,51%, la 10 ani ea se micșorează de aproape 3 ori : 7,80 (vezi fig. 1).

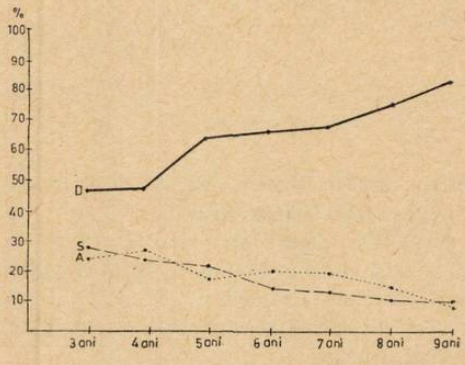


Fig. 1. Evoluția lateralității manuale la copii

Cercetările care au raportat intensitatea lateralizării manuale la intensitatea asimetriei corespunzătoare a emisferelor cerebrale, precum și la omogenitatea lateralității analizatorilor ipsilaterali (de aceeași parte), au constatat că lateralitatea nu este identică pentru toți indivizii. Unii autori au dat chiar estimații procentuale a intensității asimetriilor funcționale. Astfel, H. Hécaen și J. de Ajuriaguerra[5] apreciază că în cadrul senestralității există aproximativ 40% forme ușoare la care există cele mai multe șanse de a se modifica sensul lateralității preferențiale. Educația nu ține cont însă de aceste diferențe graduale, exercitînd aceeași presiune asupra tuturor stîngacilor, indiferent de gradul utilizării preferate a mîinii stîngi, deci indiferent de intensitatea dominanței cerebrale care stă la baza acestui proces. Mai mult, în cazurile de opoziție din partea copiilor stîngaci (caracteristică celor cu senestralitate forte), educatorii recurg chiar la mijloace coercitive și la autoritate. Rezultatele acestui proces de tulburare a dezvoltării normale a individului sînt uneori deosebit de grave. M. Sovák notează în acest sens : „Suprimarea lateralității naturale a copilului duce la deranjarea dominanței cerebrale și prin aceasta se pregătește un teren patoplastic foarte favorabil unor deranjamente periculoase în dezvoltarea individualității"[6].

Perioada în care reeducarea lateralității este cel mai intens practicată este aproximativ între 4 ani și 7 ani (cf. fig. 1), adică la „vîrsta grafică" după L. Lurçat[7], cînd părinții și educatorii încearcă să impună stîngacilor scrierea cu mîna dreaptă, desfășurată de la stînga spre dreapta, contrar tendinței lor naturale de utilizare a mîinii stîngi.

---

[5] Hécaen H., Ajuriaguerra J. de, *Les gauchers. Prévalence manuelle et dominance cérébrale*, Paris, P.U.F., 1963, p. 89.

[6] Sovák M., *Uber patologische Erscheinungen bei umerzogener Linkshändigkeit und die Erziehung des linkshändigen Kindes*, „Die Sonderschule", 7, nr. 6/1962, p. 343.

[7] Lurçat L., *Activité graphique des deux mains : contrôle visuel et contrôle kinesthésique*, „Revue de psychologie appliquée", 20, nr. 3/1970, p. 165.

În această etapă a „vîrstei grafice" a copilului ni se pare foarte interesantă apropierea curbei de evoluție a lateralității manuale cu cea oculară, în special în repartizarea valorilor pentru senestro-opie și echiopie (fig. 2).

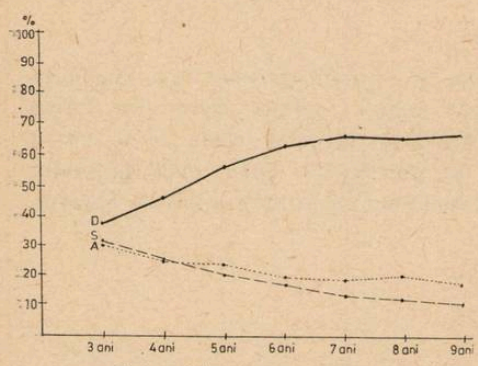


Fig. 2. Evoluția lateralității oculare la copii

Indicele Hildreth al lateralității oculare se menține totuși într-un decalaj constant față de valorile pentru lateralitatea manuală, în special în limitele sale negative (corespunzătoare senestro-opiei). Astfel, la 10 ani, cînd procentul stîngacilor este foarte puțin diferit de cel de la vîrsta adultă, valorile medii ale lui IL pentru ochi mențin un decalaj constant față de valorile similare pentru preferința manuală: 7,80% stîngaci manuali față de 12,50% stîngaci oculari. Această diferență este explicabilă prin colaborarea superioară a ochilor în cadrul fuziunii binoculare a imaginilor, prin simultaneitatea vederii stereoscopice, care atenuează diferențele interoculare și prin intervenția educației, care tinde să interzică folosirea mîinii stîngi, dar menajează lateralitatea oculară. Este posibil ca această inhibare a mîinii stîngi să atragă după sine, fie rivalitatea dintre dominanța oculară și preferința manuală contralaterală (fenomen denumit „lateralitate încrucișată", căruia V. Kovarsky[8] îi atribuie apariția strabismului la stîngaci), fie transferul corespunzător al dominanței oculare.

Aceste date demonstrează faptul că evoluția lateralității la copii, în special a senestralității manuale, este influențată de efortul părinților și educatorilor de eliminare treptată sau bruscă a prevalenței manuale stîngi, atît sub influența unor concepții nejustificate de știință, după care stîngăcia are o valoare biotipologică inferioară dextralității, cît și din dorința lor de a crea șanse egale pentru stîngaci în adaptarea la mediul tehnic care solicită preponderent mîna dreaptă. Soluția inhibării cu orice preț a stîngăciei nu s-a dovedit însă în toate cazurile cea mai adecvată. Această contrazicere nediferențiată a unei caracteristici fiziologice normale, care se practică pe scară largă în instituțiile preșcolare și în școlile noastre, are repercusiuni deosebit de importante pentru dezvoltarea copiilor: la stîngacii examinați de noi 82,53% (52 cazuri) sînt contrariați, dintre care 59,61% (31 cazuri) prezintă diferite tulburări consecutive dislateralizării (vezi tabelul nr. 1).

Cel mai frecvent simptom al dislateralizării este *disgrafia* (prezentă la 75,84% din totalul stîngacilor). La baza apariției sale la stîngaci stă fenomenul „confuziei direcționale" descris de A. J. Harris[9]: normele caligrafice impuse de liniatura caietelor favorizează pe dreptaci, care învață mult mai rapid decît stîngacii scrierea oblică spre dreapta, desfășurată în direcția stînga → dreapta. La stîngaci această direcție contravine sensului lor natural de desfășurare a depla-

[8] Kovarsky V., *Quelques signes morpho-psycho-physiologique de la vrai gaucherie et de la gaucherie contrariée*, „Journal français d'ORL", nr. 2/1953, p. 136.

[9] Harris A. J., *Lateral Dominance, Directional Confusion and Reading Disability*. Journal of Psychology nr. 44, 1957, p. 283.

Tabelul nr. 1

	Stîngaci			Ambidecștri			Dreptaci		
	N	Frecvența cazurilor în totalul general (%)	Frecvența cazurilor în totalul stîngacilor (%)	N	Frecvența cazurilor în totalul general (%)	Frecvența cazurilor în totalul ambidecș-trilor (%)	N	Frecvența cazurilor în totalul general (%)	Frecvența cazurilor în totalul dreptacilor (%)
1. Instabilitate psihomotrică	28	6,42	44,24	5	1,14	6,45	2	0,45	0,67
2. Fobii școlare	6	1,37	9,48	2	0,45	2,58	4	0,91	1,34
3. Insucces școlar	8	1,83	12,04	3	0,68	3,87	5	1,14	1,68
4. Disgrafie	48	11,00	75,84	8	1,83	10,32	9	2,06	3,06
5. Dislexie	22	5,04	34,76	5	1,14	6,45	4	0,91	1,34
6. Discalculie	6	1,37	9,48	4	0,91	5,16	4	0,91	1,34
7. Scriere speculară	7	1,60	11,06	2	0,45	2,58	—	—	—
8. Bîlbîială	12	2,75	18,96	3	0,68	3,87	6	1,37	2,02
9. Dislalie	11	2,52	17,38	2	0,45	2,58	12	2,75	4,04
10. Alalie (audimutitate)	2	0,45	3,16	—	—	—	3	0,68	1,00
11. Strabism	4	0,91	6,32	2	0,45	2,58	—	—	—
12. Ticuri și sincinezii	5	1,14	7,90	3	0,68	3,87	3	0,68	1,00
13. Enurezis nocturn	2	0,45	3,16	—	—	—	2	0,45	0,67

sării manuale și impune un efort grafic superior, deoarece instrumentul grafic nu mai este tracționat, ci împins în direcția apropierii de axa corpului.

Soluția scrierii cu mîna dreaptă nu este eficace în toate cazurile, deoarece ea poate trezi o rezistență intensă a copilului împotriva acestei intervenții forțate în defavoarea abilităților sale naturale. Fl. Bagdasar recomandă de aceea pentru stîngacii care nu pot scrie cu mîna dreaptă utilizarea scrierii verticale cu mîna stîngă: „Crearea reflexelor centralaterale la stîngacii care încearcă să scrie cînd cu mîna dreaptă, cînd cu mîna stîngă nu modifică stereotipul dinamic, relația liniilor de reper fiind constantă. La mulți elevi stîngaci, între scrisul lor cu mîna stîngă, scrisul cu mîna dreaptă și scrisul în oglindă cu mîna stîngă, identitatea în ce privește orientarea literelor și forma lor este atît de pronunțată, încît, suprapunînd cuvintele scrise din cele trei variante, se constată trăsături identice. Faptul acesta constituie o dovadă sigură că atît pentru perceperea lite-

relor (vizual și kinetic), cît și pentru reprezentarea grafică a imaginii motorii, direcția verticală a literelor, poziția dreaptă a caietului, a corpului și a capului sînt deopotrivă de valabile pentru dominanța cerebrală stîngă a dreptaciului și pentru dominanța cerebrală dreaptă a stîngaciului" [10].

*Scrierea specular*ă („în oglindă") este scrierea spontană a mîinii stîngi, fiind orientată senestrolateral și în oglindă perfectă față de scrierea dextrogiră a dreptacilor. Se pare că ea este frecventă la scriptorii stîngaci începători (2% după datele lui H. Gordon) și la stîngacii contrariați. La subiecții noștri ea a fost prezentă la 11,06% din totalul stîngacilor, însă această frecvență a scăzut la jumătate la sfîrșitul anului școlar.

Confuzia direcțională provoacă la stîngacii reeducați nu numai perturbări ale scrierii, dar și ale cititului și calculului scris. Astfel, în timpul citirii se produc două tipuri de mișcări ale globilor oculari : mișcări sacadate de la stînga spre dreapta și mișcarea către începutul rîndului următor. Alternarea primului tip de mișcare (mișcare dextrolaterală, favorabilă dreptacilor) cu mișcările senestrolaterale spre începutul rîndului următor se realizează cu deosebite dificultăți la stîngacii reeducați. *Dislexia* a fost astfel prezentă la 34,76% din totalul stîngacilor depistați de noi, cele mai multe din cazuri fiind asociate disgrafiei, scrierii speculare și discalculiei.

Discalculia, întîlnită la 9,48% din stîngaci, este efectul particular al confuziei direcționale a dislateralizării în calculul scris. Ceea ce o deosebește însă de greșelile de calcul specifice începătorilor este constanța unor dificultăți de scriere și ordonare spațială a șirului de numere, confuzia între direcția dreaptă și stîngă a numerelor.

Bîlbîiala (18,96% din stîngaci) la stîngacii contrariați este urmarea unei neconcordanțe centrale în conducerea musculaturii verbale. Explicația dată de S. L. Travis în acest sens este edificatoare [11] : „Bîlbîiala este o tulburare neuromusculară secundară reducerii controlului cortical dominant. Această reducere poate fi considerată drept urmare a inhibițiilor mutuale tranzitorii dintre cele două emisfere. La un bîlbîit energia nervoasă în loc să fie mobilizată de către un singur centru cu un potențial funcțional superior este mobilizată de doi centri cu potențial egal. Aceasta deoarece cei doi centri funcționează fiecare pe contul său, provocînd o competiție inoportună și reacții în jumătatea opusă a corpului, exteriorizate prin mișcările musculare rezultante la nivelul organelor periferice de vorbire. Simptomele bîlbîielii devin atunci semnele periferice ale rivalității dintre cele două emisfere".

Bîlbîiala stîngacilor contrariați nu prezintă însă toate simptomele logonevrotice, ci predomină în cazul său, în primul rînd, simptomele diskinetice (lipsa de control generalizată, ticuri și sincinezii, vorbire întreruptă etc.), fără să apară de la început logofobia, complexele de inferioritate și anxietatea.

Alalia și *dislalia* sînt la fel de frecvente la dreptaci și stîngaci. Nu putem însă stabili o corelație etiopatogenetică directă între dislateralizare și alalie sau

---

[10] Bagdasar Fl., *Importanța neurofiziologică a relației scriptor-spațiu grafic în predarea scrierii*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1967, p. 36.

[11] G. Bloedé, *Op. cit.*, p. 82.

dislalie, așa cum s-a putut face pentru bîlbîială sau tulburările scris-citítului. Se poate presupune cel mult o predispoziție a stîngacilor reeducați pentru aceste tulburări de vorbire.

Din datele prezentate constatăm în primul rînd faptul că, în cadrul dislateralizării apariția tulburărilor de limbaj poate fi urmarea atît a unei corelații etiologice directe între lateralitatea senzorial-motrică și limbaj, cît și unei predispoziții speciale pentru aceste tulburări. Cele mai multe din ele sînt tulburări dispraxice, dereglări ale comportamentului motor al limbajului, fiind cauzate în special de inhibarea lateralității manuale, dar și tulburări senzoriale, consecutive, în special conflictului direcțional sau lateralității încrucișate, care apare în cazurile de neconcordanță a dominanței oculare cu preferința manuală.

Profesiunea de conducător în învățămînt

Lector univ. VASILE V. POPESCU
Institutul politehnic — București

Ridicarea pe o treaptă superioară a activității conducătorilor, în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, este intrinsec condiționată atît prin geneză, cît și prin exercitare, de promovarea nestingherită a principiului conducerii colective. În acest sens, legiferarea competenței organelor de conducere colectivă din întregul sistem de învățămînt, începînd cu consiliile profesorale și terminînd cu colegiul Ministerului Educației și Învățămîntului, ca și instituționalizarea organelor de conducere colectivă în toate sferele și ramurile vieții social-politice, economice, administrației de stat, culturii și învățămîntului, au ca efect reconsiderarea fundamentală a raporturilor dintre subiectul și obiectul conducerii, revizuirea calitativă a metodelor de conducere și realizarea unei mai depline concordanțe între conținutul deciziilor și cerințele vieții. Fără să ne oprim mai în detaliu asupra aspectelor complexe pe care le ridică instituirea principiului conducerii colective, am socotit oportun să prezentăm o seamă de considerații în legătură cu modul de înțelegere și particularitățile „profesiunii de conducător", luată în plan individual, respectiv ca funcție și ocupație care angajează persoanele aflate pe diferite trepte ale ierarhiei conducerii.

Abordarea conducerii ca profesiune a devenit subiect de meditație pentru mulți cercetători [1]. În acest cadru apreciem că este necesară stabilirea unor legături de dependență, precum și a unor delimitări între modul cum se pune problema „profesiunii de conducător" în învățămînt, față de diversele ramuri sau sfere ale vieții sociale.

1. Lăsînd la o parte varietatea de sensuri pe care o au termenii de „profesie" și „profesional", în răspunsul la problemă am considerat mai întîi că este necesar să facem apel la grecescul „paidagogos" care însemna în antichitate „conducător de copii". S-ar impune, așadar, din capul locului, ca în accepția universală a noțiunii de conducător în învățămînt să includem mai întîi cadrele didactice. De altfel, prin conținutul activității la clasă a învățătorilor și profesorilor, prin metodele și formele organizatorice pe care le utilizează în procesul instructiv-educativ, ei sînt purtătorii primari ai conducerii sistemului de învățămînt în ansamblul său, acesta îndeplinindu-și prin ei esența socială. În scara de valori a ierarhiei de conducători din cadrul sistemului de învățămînt, învățătorii și profesorii apar, așadar, ca elemente de bază, care aplică o seamă de principii și metode de conducere științifică în realizarea precisă, operațională, a obiectivelor educației comuniste de pregătire a școlarilor pentru cerințele societății noastre socialiste. Atributul de conducător al cadrelor didactice este conturat pregnant de pregătirea de specialitate și didactico-metodică, iar în formarea și perfecționarea lor este accentuată tocmai latura activităților directe cu clasele sau colectivele de elevi, fără ca prin aceasta să fie exclusă unitatea de concepție asupra domeniilor generale ale conducerii instituțiilor și sistemului de învățămînt.

Este firesc, însă, ca în condițiile unui sistem de conducere în trepte — de la învățător sau profesor în activitatea di-

[1] Vezi Ioniță Olteanu, *Conducerea științifică a întreprinderii*, Editura politică, București, 1969; Ion Puiu, Virgil Ionescu, Aurel Vulcu, *Organizarea conducerii întreprinderilor*, Editura științifică, București, 1970; Douglas McGregor, *The profesional manager*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1967; K. R. Andrews, *Toward profesionalism in business management*, în „Business Review Harvard", martie-aprilie, 1969, p. 49—60.

rectă cu elevii, pînă la persoanele care dețin funcții de conducere în ministerul de resort — cu cît conducătorul se află mai sus pe scară ierarhică, cu atît sarcinile lui sînt mai ample și mai de răspundere, deoarece este chemat să asigure integritatea, unitatea structural-funcțională și evolutivă a unui mare număr de componente. Tocmai de aceea, pentru a spori precizia terminologiei utilizate, unele lucrări de specialitate fac *o deosebire între conducere ca proces, ca activitate, respectiv ca un anumit fel de muncă, și folosirea acestei noțiuni pentru a desemna persoanele care o exercită.* Procesul de conducere are un sens mai larg. Nu trebuie să se piardă din vedere că omul societății socialiste este concomitent și conducător și condus. Fiecare membru al societății noastre este condus deoarece, indiferent de postul pe care-l ocupă, el este condus de societate în ansamblu, de toți membrii societății în persoana organelor ei reprezentative. Conducătorul de orice rang conduce nu după voința proprie, ci în numele poporului, al întregii societăți, și este supus controlului acestora. În același timp, fiecare membru al societății socialiste este și conducător, deoarece el este coproprietarul proprietății obștești, adevăratul stăpîn al economiei, al societății în ansamblu și de aceea apare în calitate de conducător al întregii vieți social-politice. În consecință, afirmația că „Știința conducerii este o știință de masă, în funcție de participarea democratică a maselor la hotărîri" [2], este pe deplin întemeiată.

2. Cu toate că este subiectul suveran al conducerii, masa principală a oamenilor muncii participă la activitatea de conducere și direct, dar și prin sistemul organelor și al organizațiilor create și controlate de ea. După cum afirmă specialistul sovietic V. G. Afanasiev [3], pentru această masă activitatea de conducere nu constituie o profesiune, ci o datorie cetățenească, o formă de folosire a drepturilor cetățenești. În ce privește conducerea operativă, continuă și directă, aceasta este îndeplinită de un grup însemnat de oameni, pentru care munca de conducere este o profesie. Am putea spune, deci, că și pentru domeniul învățămîntului, cînd noțiunea de „conducere" este utilizată în mod expres pentru a desemna persoane, *intervine o anumită univocitate de sens, adică tinde să desemneze numai persoanele care sînt în fruntea instituțiilor școlare sau ocupă o poziție „de vîrf" în ierarhia învățămîntului.* În raport cu clasa de agenți față de care este utilizat termenul de conducere, apar drept conducători de vîrf directorii de școli și adjuncții lor, inspectorii și inspectorii generali, decanii și prodecanii, rectorii și prorectorii etc. Poziția lor în ierarhia instituțională este corespunzătoare titulaturii prin care sînt denumite funcțiile ocupate. Perspectiva și domeniul activității lor sînt mai ample, cu o zonă de cuprindere mai întinsă, iar accentul, respectiv punctul de interes maxim al conducerii desfășurate de ei îl constituie aspectele de politică școlară amplasate în contextul social general, precum și asigurarea interdependenței strînse între componentele structurii ierarhice pe care o dirijează. În acest context se profilează și pentru învățămînt profesiunea de conducător ca o ocupație nouă, care presupune o anumită specializare ce se dobîndește pe bază de studiu și de experiență.

3. Printre protagoniștii care consideră conducerea ca o profesiune modernă se găsesc reprezentanți ai celor mai diverse ramuri ale cunoașterii (filozofie, psihologie, sociologie, pedagogie, științe juridice, științe tehnice, matematică etc.). Este firesc însă să susținem că *profesiunea de conducător se atribuie, de regulă, acelor persoane la care funcția de conducere pe care o dețin se suprapune uneia din profesiile tradiționale recunoscute, pentru care au studii corespunzătoare, au experiență și s-au afirmat prin rezultate deosebite care au condiționat promovarea.* Deci, conducătorii și-au croit drum spre posturile „de vîrf" pe care le dețin, în primul rînd, pe baza calităților personale și a unor merite incontestabile în exercitarea uneia din specialitățile principale sau profesiile de bază ale ramurii respective de activitate. Faptul acesta are, după opinia noastră, mai multe explicații.

Mai întîi, justificarea rezultă din aceea că o instituție școlară, fie ea universitate, institut economic sau politehnic, nu poate pregăti directori, inspectori sau, într-un cuvînt, „șefi" formați. În timpul studiilor se pot însuși elemente ale teoriei conducerii, dar acestea constituie

[2] Mircea Malița, *Aurul cenușiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 98.
[3] V. G. Afanasiev, *Naucinoe upravlenie obșcestvom*, Moscova, I.P.L., 1968, p. 180.

numai un punct de plecare pentru o formare ulterioară, la care, în afara perfectibilității enunțurilor ordonate de teorie, precumpănitoare este experiența, ucenicia în specialitatea funcției.

În al doilea rînd, conducătorii sînt în mod esențial cei care asigură bunul mers al muncii într-un domeniu și datorită priceperii lor în a lucra cu oamenii, respectiv în mobilizarea colectivelor cu care lucrează la îndeplinirea exemplară a sarcinilor. Pentru munca de conducere nu toți oamenii au, însă, vocație. Sînt atîtea cazuri de profesori, ingineri, economiști, medici etc., foarte pricepuți în specialitatea lor, cunoscători pînă la detalii ai „meseriei", care s-au aflat în situația de a fi necorespunzători în munca de conducere, atît din cauza lipsei de cunoștințe despre conducere, cît și datorită faptului că nu aveau calitățile de buni organizatori și conducători, nu manifestau fermitate și exigență în îndeplinirea sarcinilor și nu aveau o atitudine receptivă față de ce e nou și față de părerile colectivului în care lucrau. Există un fond tot mai mare de cunoștințe științifice privitoare la conducere, dar sînt și atîtea situații în care realitățile cu care trebuie să lupte cadrele de conducere nu sînt atît de structurate ca teoriile care încearcă să le explice, pentru care nu sînt norme perfecte și unice și care nu pot înlocui „arta" în acest domeniu.

În al treilea rînd, activitățile de conducere sînt extrem de complexe și de variate, la fel ca și complexitatea și varietatea mijloacelor puse în acțiune. Stabilindu-se, de către știința conducerii, ceea ce au comun și esențial diferitele activități pe care limbajul curent le califică drept „conducere", este îndoielnic totuși ca cineva să dirijeze oamenii dintr-un anumit domeniu numai pe baza cunoștințelor generale de conducere, fără a ști și a stăpîni în mod concret specificul muncii din domeniul respectiv de activitate. Adică, dacă ne referim la învățămînt, un conducător din cadrul acestuia, fie el director, inspector, rector sau decan, trebuie să fi fost mai întîi profesor, întrucît muncii sale de conducere i se asociază în mod esențial îndrumarea și controlul procesului instructiv-educativ, profunda și intima înțelegere a tainelor deosebit de bogate ale activității didactice și educative. Practica premergătoare la catedră este, din această cauză, obligatorie pentru întreg personalul de conducere din învățămînt, fiind legiferată de „Statutul personalului didactic", care stipulează în mod diferențiat condițiile de studii și vechime pentru diversele funcții de conducere. Pentru directorii școlilor de diverse tipuri se prevede, spre exemplu, condiția de a fi recrutați din rîndul profesorilor care predau discipline de specialitate corespunzătoare profilului unităților școlare, au vechime în învățămînt de minim 5 ani și au obținut anumite grade didactice, distingîndu-se în activitatea profesională și dovedind aptitudini organizatorice. Aceste condiții se amplifică atunci cînd este vorba de inspectorii școlari și vor suporta anumite modificări prin punerea lor de acord cu reglementările prevăzute de „Legea privind încadrarea și promovarea în muncă a personalului din unitățile socialiste de stat", apărută în 1971.

Referindu-se la personalitatea directorului de școală, Traian Pop consideră că nu putem concepe pentru această funcție „decît un profesor și, dacă este posibil, un excelent profesor, un pedagog desăvîrșit... recunoscut și apreciat de colegii săi pentru temeinica pregătire de specialitate. Autoritatea și prestigiul său, în aceste condiții, vor rezulta nu din funcția îndeplinită, ci din pregătirea profesională" [4]. Gradului ridicat de pregătire profesională și bogatei experiențe în activitatea didactică li se asociază, cumulativ, calitățile politice și morale, respectiv faptul că au un înalt nivel politic și ideologic, că dovedesc devotament nemărginit și militează cu fermitate pentru înfăptuirea politicii partidului și statului, manifestă principialitate și exigență, se bucură de încredere și autoritate și au o comportare ireproșabilă în societate.

4. Din cauzele arătate mai sus ne găsim în fața unei dileme atunci cînd vorbim de profesionism în munca cadrelor de conducere, întrucît *formarea complexă a conducătorilor este grefată pe o specializare anterioară a acestora într-un anumit domeniu*, specializare care constituie *condiția potențială* pentru promovarea și deținerea funcției de conducere. *Complementul de cunoștințe necesar pentru munca de conducere se însușește de regulă în anii următori școlarității*, prin cursuri postuniversitare cu

[4] Traian Pop, *Personalitatea directorului*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1971, p. 22.

durată diversă și cu profil de formare sau de perfecționare. Programele anumitor institute de învățămînt superior și-au îndreptat atenția, mai hotărît în ultimii ani, spre inițierea studenților în problemele științei conducerii. Dar, evidențierea capacității lor practice de conducere nu poate fi demonstrată decît parțial în etapa școlarității, unde aptitudinile de conducere se manifestă prin participarea lor la buna organizare a procesului de învățămînt, la organizarea și desfășurarea activităților politico-educative ale organizației revoluționare de tineret și, în general, la tot programul vieții colective la care sînt angajați efectiv în procesul de educație. Activitățile didactice rezervate însușirii științei conducerii nu asigură însă acel schimb neîntrerupt cu practica conducerii din unitățile unde vor lucra. Tocmai pentru că formarea lor pentru probleme de conducere în facultate nu este completă, vor continua pregătirea în această direcție și prin cursuri postuniversitare, după ce au lucrat mai întîi un număr de ani ca specialiști și au ajuns la o deplină maturitate profesională, politică și științifică. Continuarea pregătirii în domeniul conducerii după terminarea studiilor universitare se manifestă ca tendință în toate țările dezvoltate din lume, iar țara noastră oferă un cadru instituțional, novator și de largă perspectivă prin varietatea cursurilor și formelor de reciclare a conducătorilor, organizate atît înaintea ocupării noilor funcții, cît și pentru ridicarea calificării lor în cadrul funcțiilor ocupate. Problemele selecției, formării și promovării cadrelor în funcții de conducere sînt deosebit de complexe și nu ne propunem să ne oprim mai mult asupra lor, aici.

Cu cît sfera de conducere crește, deci cu cît este mai ridicat nivelul ierarhic la care se găsește conducătorul, cu atît preocupările lui pentru adîncirea cunoștințelor în specialitatea de bază se restrîng (și nu poate fi altfel); *în schimb, problemele de ansamblu ale conducerii devin din ce în ce mai complexe și cunoștințele necesare în acest domeniu mai profunde.* Din acest moment putem vorbi de o nouă profesiune — cea de conducător —, care presupune existența unui volum de cunoștințe legate de competența profesională respectivă și acceptarea unui cod de comportare specific exercitării rolului de conducător.

5. Specialistul iugoslav în probleme de conducere, Iosip Zupanov, semnalează într-un studiu[5] motivele pentru care profesiunea de conducător poate fi „rentabilă" sau nu unei persoane care își schimbă profilul preocupărilor din specialitatea de bază o dată cu promovarea în munca de conducere.

Dintre *aspectele negative*, determinate de schimbarea profilului preocupărilor, se menționează pierderea unui număr important de cunoștințe din specialitatea de bază, care, în cazul funcțiilor de conducere de mare complexitate, încetează de a mai fi folosite și folositoare. Funcția de conducere impune acumularea de noi cunoștințe care, de multe ori, n-au nici o legătură cu specialitatea de bază, deși efortul depus pentru acumularea lor este considerabil. Pe de altă parte, ședințele, conferințele, întîlnirile, consultările, ca forme ale muncii de conducere, precum și problemele administrative, de contabilitate, de dotare, de încadrare, de muncă social-politică, de control și îndrumare, de perfecționare etc., accentuează întreruperile brusce și discontinuitatea în muncă a conducătorilor, ducînd la micșorarea timpului liber și, mai ales, a timpului destinat pregătirii în specialitatea de bază. Riscul schimbării din funcția de conducere și revenirea, într-o astfel de situație, la vechea specialitate este îngreuiată dacă persoana în cauză nu s-a putut pune la punct, între timp, cu literatura de specialitate, cu noile realizări și informații din domeniul specialității de bază.

Factorii negativi menționați sînt contracarați, însă, printr-o serie de *aspecte pozitive* pe care le presupune promovarea în munci de conducere. Lăsînd la o parte aspectele de ordin material, prețuirea socială de care se bucură conducătorii reprezintă indiscutabil un factor deosebit de important, întrucît poziția lor în scara valorilor diferitelor ocupații are consecințe de ordin politic, social și psihologic datorită cumulului de răspunderi cu care sînt învestiți. Puterea lor socială este un alt aspect relevant, iar posibilitățile nelimitate de creație și inovație în chiar cîmpul de acțiune al conducerii constituie o motivație pozitivă puternică pentru persoanele cu munci de conducere. Pericolul despecializării, rezultat din lărgirea orizontului de activitate și din dispersia preocupărilor, poate fi înlăturat printr-o dozare eficace a efortului între diferi-

[5] Iosip Zupanov, *Je li direktorska funkcija privlacna strucnjake*, în „Ekonomist", Zagreb, nr. 4/1967, p. 781—801.

tele activități, prin eliminarea contactelor care nu sînt oportune cu așa-zișii „mîncători de timp", prin delegarea unor responsabilități ținînd seama de ierarhia și importanța problemelor, de folosirea rațională a pregătirii și calităților personale ale subalternilor, astfel încît prin delegarea responsabilităților să nu existe nici lipsă, dar nici risipă de competență. Organizarea propriului program de muncă în funcție de consumul de timp previzibil, acordat diferitelor activități, de ordinea cea mai normală a succesiunii acestora și de fondul disponibil pentru informarea profesională în specialitatea de bază sînt chestiuni generale pe care le întîlnim în mod pregnant la toate nivelele de conducere.

6. *Unitatea care există în domeniul învățămîntului între profesia de bază (specialitatea didactică) și cea de conducere,* este materializată și prin ocazia de a se realiza profesional, creată majorității directorilor și inspectorilor, cărora li se dă dreptul de a preda un număr de ore pe săptămînă. Aceasta, întrucît pivotul principal al conducerii este procesul de învățămînt, relațiile dintre activitatea de conducere a directorilor și inspectorilor cu cea desfășurată de profesori și învățători fiind și foarte strînse și foarte vaste. Rolul lor principal este acela de a înfăptui o multiplă operă de coordonare, de a armoniza componentele procesului instructiv-educativ, de a lega și și a integra organic activitatea fiecărui cadru didactic cu ansamblul muncii educative, de a veghea la obținerea, păstrarea și dezvoltarea caracterului unitar al influențelor instructiv-educative. Aceasta este și motivul principal pentru care păstrarea legăturii cu catedra le permite conducătorilor din învățămînt să-și îndeplinească cu mai multă siguranță menirea lor, să dialogheze cu profesorii de diferite specialități conexe, să nu fie surprinși de lipsa de cunoștințe și de experiență privind tehnologia didactică, în general să nu întîlnească necunoscute în aceste domenii și să fie în avans față de cei pe care urmează să-i îndrume și să-i controleze.

Dacă pentru strînsa legătură dintre competența didactică și cea de conducere putem veni cu dovezi foarte puternice, recunoașterea acestei interacțiuni rămîne valabilă în măsura în care nu se ajunge la fetișizarea păstrării legăturilor numai cu problemele directe de specialitate, minimalizînd în schimb activitatea de conducere propriu-zisă. Aceasta constituie o cauză a eșecurilor întîlnite în activitatea unor conducători de învățămînt. Egocentrismul le afectează, în majoritatea cazurilor, nu numai reputația lor pe plan social, ci se reflectă negativ și asupra funcționalității instituțiilor și a colectivităților pe care le reprezintă.

Competența conducătorilor poate avea la bază diplomele, titlurile, experiența și valoarea în profesiunea lor de bază, dar de cele mai multe ori ea depinde de personalitatea oamenilor respectivi în totalitatea trăsăturilor manifestate prin exercitarea funcțiilor de conducere, în adeziunea față de obiectivele urmărite și în preocupările intense pentru interesele generale. Ca atare, un cadru de conducere, ca urmare a extinderii suprafeței de acțiune și a sistemului complex de atribuții care-i revin, trebuie să-și însușească problemele teoretice generale ale conducerii, tehnica acesteia, experiența din țară și de peste hotare a conducătorilor din învățămînt, strategia și tactica deciziei și planificării în învățămînt, o concepție cu privire la coordonarea, îndrumarea și controlul învățămîntului. El poate avea ca specialitate de bază matematica, fizica, chimia, biologia, filologia, istoria, filozofia etc., dar creșterea ponderei problemelor de conducere implică specializarea și în știința conducerii, cu aria ei foarte largă de aspecte. Desigur, așa cum pentru controlul și îndrumarea procesului de învățămînt, unui conducător nu i se poate pretinde de a se dovedi excelent în problemele de conținut și metodică, specifice fiecărui obiect din planul de învățămînt tot așa și pentru fiecare din celelalte sectoare de activitate pe care le coordonează (cercetare, perfecționare, contabilitate, administrație) nu i se poate pretinde a fi expert în egală măsură, chiar dacă aceasta nu l-ar stînjeni de loc în activitatea sa, ba dimpotrivă. Dacă este adevărat că nu poate fi competent în toate problemele cu care este confruntat, să facă eforturi pentru a le cunoaște în modul cel mai larg cu putință. Aici este secretul puterii sale de analiză și de sinteză, care-i permite să înțeleagă și să dirijeze pe ansamblu problemele instituției de învățămînt respective, jucînd rolul de catalizator al forței potențiale a specialiștilor pe probleme, oferind cîmp liber dezvoltării spiritului lor inovator,

pledînd cu elocință cauza și urmărind stăruitor efectul acțiunilor de reînnoire și schimbare. Ca atare, unui director de liceu, specialist în matematică, nu i se poate pretinde să fie și absolvent al facultăților de psihologie sau sociologie, dar trebuie să cunoască importanța diverselor metode psihosociologice, elementele principale ale fișei de caracterizare psihopedagogică a elevilor și să cunoască bine utilitatea detectării complexelor fenomene legate de înțelegerea celor cu care conlucrează și de dezvoltare a unui climat favorabil de muncă. Unui șef de secție de la Institutul de științe pedagogice nu i se poate pretinde să aibă cunoștințe de matematică la nivelul unui absolvent al facultății respective, dar el trebuie să știe care sînt metodele matematice folosite în cercetarea pedagogică, care este domeniul lor de utilizare și care sînt eventual limitele acestor metode. La soluții similare se recurge și în explicarea pregătirii conducătorilor pentru probleme de contabilitate. Unor cadre de conducere din învățămînt le este imposibil să cunoască tehnicile riguroase din acest domeniu, dar ele pot să-și însușească și să aibă o idee suficient de precisă asupra principalelor operații contabile, efectuate în cadrul și la nivelul școlilor. În mod asemănător, unui director de întreprindere nu i se poate pretinde să cunoască funcționarea calculatorului electronic, să devină analist sau programator, dar i se cere să știe modul în care se poate utiliza un calculator și componența echipei de specialiști pentru deservirea acestuia în scopul obținerii unor rezultate de maximă eficiență în desfășurarea activității întreprinderii [6].

Deși cadrelor de conducere li se cer cunoștințe multiple, întrucît în sfera muncii lor se intersectează o rețea vastă de discipline științifice, nu înseamnă deci că universalitatea pregătirii lor trebuie să îmbrace forme extreme. Conducătorii experimentați își vor completa cunoștințele necesare în diverse domenii științifice pînă la un nivel care să le permită să poată vorbi de la egal la egal cu specialiștii din punctul de vedere al sarcinilor generale de conducere, exercitîndu-și funcțiile de conducere cu ajutorul acestor specialiști, de care vor avea grijă să se înconjoare.

7. Una dintre tendințele care ilustrează cel mai elocvent profesionalizarea activității de conducere este apariția *consilierilor experți în probleme de conducere a întreprinderilor*. Profesiunea de consilier în probleme de conducere („management consultant" în țările anglo-saxone sau „conseiller de direction" în Franța) a apărut la început în perioada dintre cele două războaie mondiale și cunoaște o importantă dezvoltare după cel de-al doilea război mondial, cîștigîndu-și dreptul la cetățenie o dată cu acceptarea ideii că problemele conducerii sînt din ce în ce mai susceptibile de analiză și rezolvare științifică. Consilierii lucrează adesea reuniți în echipe, în cadrul unor forme juridice independente, fapt care le păstrează poziția exterioară, imparțială și obiectivă față de orice întreprindere în care intervin. Ei sînt constituiți în asociații profesionale (în Franța — „Association Française des Conseillers de Direction", iar în S.U.A. — „Association of Consultants Management Engineer"), iar numărul lor este în continuă creștere. Franța, considerată ca rămasă în urmă în acest domeniu, număra la mijlocul anului 1968 circa 10 000 de consilieri, apreciindu-se o creștere a numărului lor în fiecare an cu 15—20% și înregistrîndu-se o îmbunătățire continuă a calității intervențiilor acestora în întreprinderi, o dată cu mărirea neîncetată a eficacității activității lor [7]. În țara noastră, trebuie amintit că în afara colectivului de consilieri specialiști din cadrul Academiei „Ștefan Gheorghiu", există deja în cadrul fiecărei întreprinderi un colectiv care se ocupă cu organizarea științifică a propriei întreprinderi, iar în cadrul institutelor de proiectare colectivele de organizare științifică, chemate să influențeze și să completeze soluțiile date în proiectele noilor investiții sau privind extinderea întreprinderilor existente.

8. Apariția specialiștilor consilieri în problemele de conducere poate naște ideea că activitatea de conducere este identică, indiferent de instituția sau co-

[6] Vezi I. Niculescu, *Incidența tendințelor actuale ale dezvoltării științei și tehnicii asupra formării și specializării cadrelor de conducere*, în „Buletin informativ-documentar" CEPECA, nr. 2/1969, p. 7.

[7] G. Rahier, *Une profession liberale en expansion : Les conseillers en organisation. Quelques aspects de leur formation professionelle*, în „CNOF — Revue mensuelle de l'Organisation Française", nr. 10, 1968, p. 12—25.

lectivitatea condusă. În mod ciudat, ideea *conducătorului sau managerului „universal"* are destui adepți și se confirmă uneori în practică. Sînt destule cazuri de foști ofițeri activi trecuți în rezervă care au devenit adeseori excelenți directori administrativi de universități, organizații comerciale, întreprinderi sau edituri. Situațiile de transfer dintr-o ramură de activitate în alta sînt posibile însă, după opinia noastră, mai ales în cazul acțiunilor de conducere cu caracter repetitiv, întîlnite la cadrele situate pe nivelele ierarhice inferioare. De asemenea, este posibil ca un conducător să-și însușească un ansamblu de principii, metode și forme de conducere cu care să poată rezolva un grup de probleme din mai multe ramuri de activitate, servindu-i drept îndrumar. Prin transfer, aceste metode și forme pot fi utilizate în mai multe domenii de activitate umană, oferindu-i un cadru potrivit de lucru, înăuntrul căruia inteligența, intuiția, judecata, bunul simț și imaginația creatoare a celui în cauză se pot dezvolta.

Partea cea mai delicată și cea mai importantă la activitățile de conducere extinse și complexe din sectoarele cu un grad înalt de specializare și de concepție este aceea că presupun, alături de formulele de conducere cu caracter general sau chiar universal, și o cultură temeinică de specialitate. Altfel, apare în activitatea de conducere o regretabilă obscuritate și confuzie. Chiar dacă conducătorul cooperează cu specialiștii din diferite compartimente, punctul său propriu de vedere asigură unitatea necesară nu numai din cînd în cînd, ci zilnic, continuu, neîncetat, cultura și experiența nemijlocită în ramura respectivă de activitate regăsindu-se „înăuntrul" oricărei acțiuni de conducere. Conceptualizarea ansamblului problemelor de conducere de care se ocupă prin definiție „știința conducerii", cu rol fundamental în pregătirea conducătorilor, nu este deci disparată, nu apare în vid, ci este în cooperare dialectică cu atributele principale ale specificului fiecărei ramuri de activitate.

Fără îndoială, considerațiile de mai sus privind profesiunea de conducător în învățămînt vor părea sumare. Dar, încă de la această abordare se conturează unele idei directoare, care vor permite o viziune mai precisă într-un studiu ce ar merita să fie el însuși o lucrare aparte.

Aspecte ale raportului dintre solicitarea școlară și predelincvență

Conf. dr. CONST. PĂUNESCU

Cercetările actuale asupra procesului de integrare și nonintegrare socială — delincvența fiind un fenomen în cadrul acestui foarte vast și variat proces — au precizat în linii mari cîteva atitudini, în ceea ce privește etiopatogenia delincvenței juvenile.

O direcție dominată în special de școala franceză (M. Debesse, Hyon-Jomier, Labregère, A. Lutz, L. P. Hespel, J. Walawiale, L. Michaux, S. Suzanne, R. Gall, H. Hijazi, A. Grand, N. Neymmer, R. Vincent, D. Wiersma etc.) și de cea germană (Busemann, A., C. J. Rupp și alții) acordă factorului neuropsihic și caracterologic rolul determinant în patogenia delincvenței. Organizarea sistemului de prevenire și reeducare se bazează pe echipa de specialiști ca profesiune medico-pedagogică direcționată de datele clinice.

O altă concepție foarte puternică, ce reprezintă tocmai penetrația științelor sociale în problemele speciale ale integrării sociogene este cea americană și anglo-saxonă, dintre ai căror reprezentanți citățm pe Block și E. Frank, Flynn, S. Cervantes și S. Mitwell, Gasper Mar-

gery, Brian, Kounin-Wallace Friesen, E. Norton, B. Cattell, P. Sealy, B. Sweney. Aceştia consideră factorul social-educativ determinant în procesul delictual, iar organizarea asistenţei este orientată psiho-sociologic.

Elementele eterogene care structurează configuraţia socio-psihică de modelare a tineretului din ţările capitaliste, confuzia gravă dintre ideea de libertate specifică condiţiei umane — ca rezultantă a necesităţii de progres a umanităţii — şi libertinajul anarhic, produc efectul de undă a dezorientării morale a tineretului. Studierea obiectivă a cauzelor delincvenţei juvenile este modificată de condiţiile mutilante, în care se găseşte tineretul şi se studiază fenomenul.

Este necesar, credem, să optăm pentru o *concepţie de sinteză* în determinarea cauzelor şi mecanismelor de producere a delincvenţei juvenile. Trebuie, cu mijloacele complexe ale corpului de discipline ştiinţifice care se ocupă de om în dinamica relaţiilor sale, să stabilim, în fond, modalitatea de dereglare a opţiunii axiologice şi a axiologeniei în speţă, care produce consecutiv fenomenul de dezadaptare delictuală.

Delimitări. Întrucît axa coordonatoare şi de convergenţă multifactorială a concepţiei noastre este opţiunea pe baza axiologeniei, din cadrul vast al problemei delincvenţei, ne preocupă în această etapă, epoca de dereglare a procesului opţional, adică predelincvenţa. Deşi această perioadă se defineşte mai pregnant în epoca preadolescenţei, prin pusee active de tipul actelor dezadaptive nedelictuale, debuturile ei sînt plasate la începutul şcolarităţii. După părerea noastră, epoca de modificare a actului de opţiune etică are loc în primele patru clase ale şcolii generale. Studiul autorilor Ionel Gal şi Vasile Morar [1], pe un lot foarte mare de infractori minori, ne fundamentează obiectiv aserţiunea.

Şcoala, prin rolul său modelator anticipativ, se constituie — oricît de îngăduitoare ar fi — ca primă instanţă de solicitare socială şi — desigur — cea mai riguroasă. În societatea contemporană, nu se poate intra decît pe poarta şcolii. Ocolirea ei duce inevitabil la eşecul integrativ.

Prin şcoală, pentru prima dată, copilul se întîlneşte cu întreaga constelaţie de cerinţe şi condiţii pe care societatea modernă le instituie drept condiţii de acceptare sau nonacceptare a individului. Dar, corpul de cerinţe informaţional-formaţionale, pe care societatea le prezintă copilului prin şcoală, este de proporţii gigantice. Nu există nici o îndoială că între solicitarea şcolară şi potenţialul intelectual al copilului s-au creat grave discrepanţe, care au dus la o situaţie conflictuală, tensivă şi derutantă între aceste două formaţii. Introducerea unei metodologii noi, din cauza accentului dominant de adaptare a metodei la conţinutul informaţional şi nu la potenţialul copilului n-a micşorat — după cît se pare — tensiunea. Din studiile noastre reiese că aproximativ 40% dintre copiii din şcoala generală sînt handicapaţi intelectual, adică sînt depăşiţi de solicitarea intelectuală a şcolii. Ceea ce ne interesează, deci, pe noi este să determinăm rolul pe care îl joacă handicapul intelectual al copilului în dereglarea actului opţiunii axiologice.

Structura şi dinamica actului dezadaptiv — predilectual.

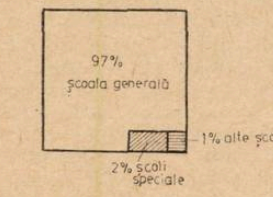
a) Funcţionalitatea sistemului integrator central. „Originalitatea creierului nostru —spune P. Chauchard — este puterea sa de integrare, organizarea prizei de conştiinţă cu procesul de învăţare" [2]. Integrarea valorilor, axa comportamentală este tot un proces de învăţare în sensul cel mai larg al cuvîntului. Un comportament adaptat, o opţiune pentru valoare, este rezultatul unui echilibru între tensiunea interioară şi valoarea manifestă. Dar valoarea se integrează numai prin învăţare. Reacţia negativă la învăţare este în fond o reacţie faţă de valori şi la calea de acces la acestea.

Tulburarea „originalităţii funcţiei integratoare a creierului nostru" este posibilă datorită a două elemente : starea fiziologică de funcţionalitate normală a sistemului integrator central şi elementul stressant. Or, cei mai mulţi autori care s-au ocupat de problema normalităţii funcţionale cerebrale la delincvenţi au evidenţiat o încărcătură patologică importantă în ontogeneză. Studiile efectuate de noi demonstrează că forme-

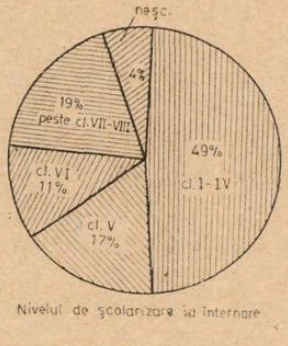
[1] Ionel Gal, Vasile Morar, *Relaţiile dintre familie şi minori în perioada reeducării*, în volumul „Metode de cunoaştere a personalităţii infractorilor minori şi aspecte ale activităţii de reeducare" (fără ed., Simpozionul 26—27 iulie 1970).

[2] P. Chauchard, *Le langage et la pensée*, PUF, 1956, p. 23.

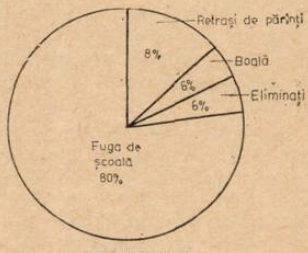
le de tulburări de limită printr-o patologie bogată a primei copilării, cu scăderea randamentului şcolar şi forme reactive de tip agresiv-ofensiv la copiii cu handicap intelectual este de aproximativ 65%, faţă de 15% la copiii cu dezvoltare normală. În genere, un procent de 50% dintre copiii cu tulburări de limită şi subiacente neuro-psihice compensează printr-o inteligenţă bine dezvoltată şi printr-un mediu stimulator intelectual. Remarcăm, deci, un procent de 15—25% din copiii de vîrstă şcolară, care nu dispun nici de un aparat neurologic integrator cu potenţial de prelucrare şi compensare normal, nici de un mediu cultural antrenant şi activ.



Graficul 1



Graficul 2



Graficul 3

Stressul intelectual. Acest procent de 15—25% din copiii din şcoala generală fără posibilităţi compensatorii sînt supuşi unui atac stressant prin sistemul de solicitare intelectuală şcolară, în special prin cuantumul de informaţie. Agresivitatea solicitării intelectuale este sporită de ritmul foarte alert al schimbării sistemului de informare şi produce o suprasolicitare, potenţîndu-se cu alţi factori de mediu familial şi cultural.

Datele statistice obţinute de către Constantin Iacovişac, pe un lot foarte mare de subiecţi (graficul 1), ne relevă un fenomen extrem de elocvent: 97% dintre delincvenţii minori provin din şcoala generală. Pare ciudat că tocmai instituţia specializată în educaţie — şcoala generală — permite o atît de intensă acţiune cu efecte aleatorii.

În realitate, şcoala exercită o traumatizare permanentă prin lipsa unui principiu de diferenţiere a copiilor, extrapolînd structurile cu rezistenţă minimă. În tot cazul, proporţia incriminată de autorii citaţi este hotărîtoare pentru determinarea raportului dintre şcoală ca sistem de solicitare şi potenţialitatea integratoare a copilului.

O altă serie de cercetări care au căutat să stabilească gradul de maturizare şcolară şi deci de integrare şcolară, arată că 30—50% dintre elevii claselor I—IV nu-şi pot asimila conţinutul programelor respective. Or, din datele lui Constantin Iacovişac (graficul 2) reiese că aproximativ 50% dintre delincvenţii juvenili sînt handicapaţi intelectualiceşte în primele patru clase. În acest interval se produce şi se organizează procesul de traumatizare progresivă prin factorul I (activitate intelectuală). Orice organism reacţionează printr-o reacţie de cruţare. Această situaţie, în cazul traumatismelor intelectuale, se exprimă printr-o decizie de demisie faţă de şcoală.

Motivele întreruperii şcolarităţii nu sînt date de repetenţie (deşi destul de frecvente la lotul cercetat), ci de fugi (demisii) de la şcoală (graficul 3)[3]. De subliniat că aceste fugi la delincvenţii minori sînt în proporţie de 80%. Raportat la totalul copiilor din colectivele de unde au fost recrutaţi, proporţia este de 4—10%, ceea ce confirmă înscrierea pe curba lui Gauss a procentului de copii handicapaţi intelectual din şcoala generală. Desigur, proporţia priveşte predelincvenţa (fuga fiind o faptă nedelic-

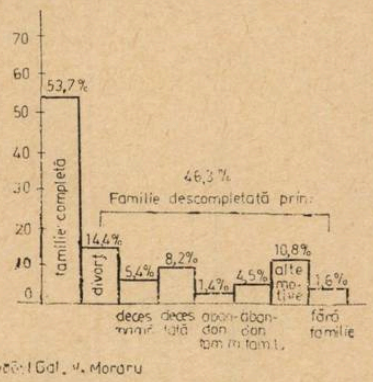
[3] Constantin Iacovişac, *Cunoaşterea carenţelor în instruirea şcolară a infractorilor minori de integrare, premisă a reeducării*, „Metode de cunoaştere a personalităţii infractorilor minori şi aspecte ale activităţii de reeducare", p. 59—68.

tuală, ci dezadaptivă). Dar sigur, din acest lot se recrutează delincvenții. Eșuarea intelectuală produce fenomenul de suprasolicitare — ușor stressant — modificarea deciziei în sfera axiologică, împotriva situației opresionale. Dar, în epoca noastră, integrarea școlară este cheia de boltă a integrării socio-profesionale. Implicit, deci, un eșuat școlar este și un aprofesionalizat și deci nonintegrat. Soluția pentru existență este pentru aceștia delictul. Actul delictual reprezintă pentru categoria de subiecți supratensionați și o cale de stingere a stării conflictuale (pentru un moment).

Mediul acultural, factor de potențare a predelincvenței. Incriminarea de către pedagogia tradițională a factorului familial sub forma „familie descompusă", nu poate explica acțiunea de modificare a mecanismului de

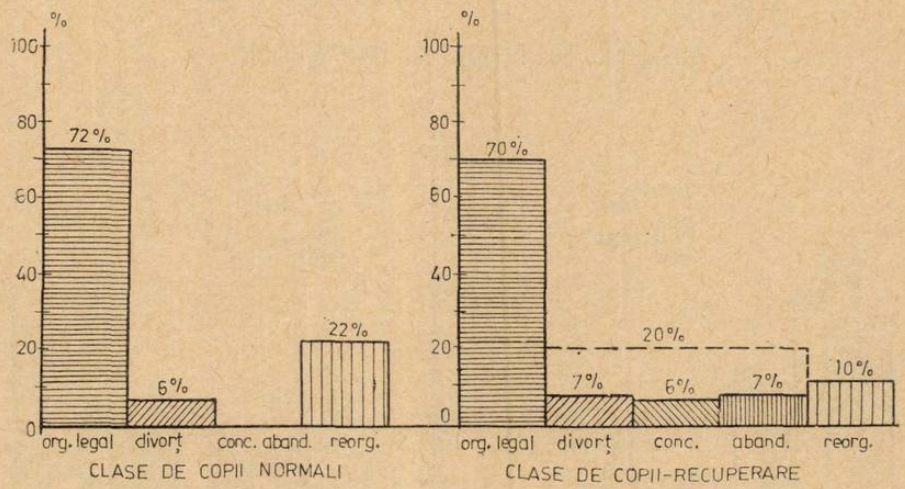
zultele investigațiilor[4] în această direcție, pe loturile cercetate :

Din lotul acestor părinți 60% n-au profesiuni și nici ocupații permanente (gra-



Graficul 4

STRUCTURA FAMILIEI

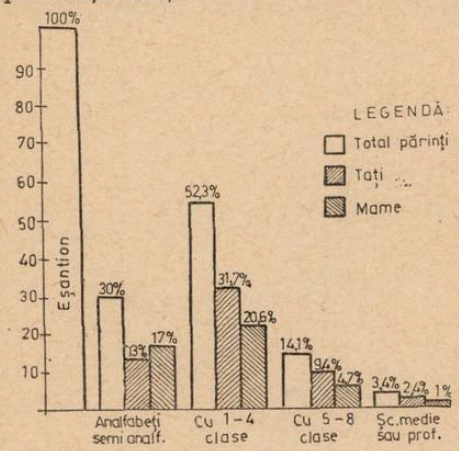


Graficul 5 Graficul 6

decizie la infractori. Iată, comparativ, trei loturi de copii cercetați : a) normali, b) handicapați intelectuali nedelincvenți, c) handicapați intelectuali delincvenți, sub raportul structurii și dinamicii relațiilor de familie, (graficele 4, 5, 6). Deci aproximativ 70% dintre familiile infractorilor minori nu sînt viciate în legalitatea lor. Elementul tensional și derutant pentru actul de decizie al copilului este ambianța cultură familială, asociată, prin consecință, cu nonprofesionalizarea. Iată reflicele 7, 8, 9). Consecința ontogenetică modelatoare este schimbarea procesului motivațional al copiilor față de activitatea de învățare și culturalizare, care potențează pînă la atitudinea evazionistă refuzul de integrare prin cultură. Deci, forma de integrare la care apelează este

[4] Ortansa Brezeanu, Maria Lungu, *Dinamica relațiilor interpersonale în colectivele primare de minore*, în „Metode de cunoaștere a personalității infractorilor minori și aspecte ale activității de reeducare", p. 93—109.

cea instinctuală anarhică, ceea ce se traduce cu infracțiuni (furt, vagabondaj, prostituție etc.).



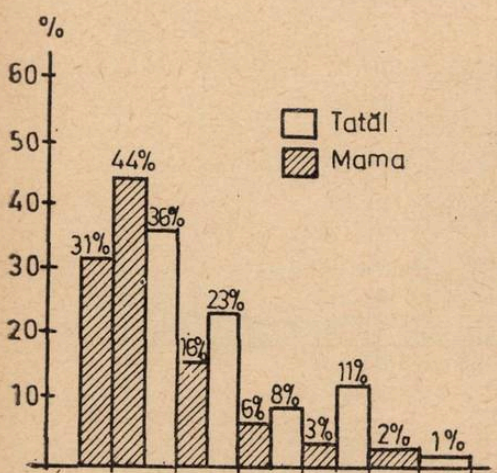
După datele lui I.Gal, V.Moraru

Graficul 7

În lotul copiilor cu handicap intelectual s-a determinat un procent de 76% din totalul copiilor cu interese de vagabondaj sau de adeziune la viața dezorganizată a străzii.

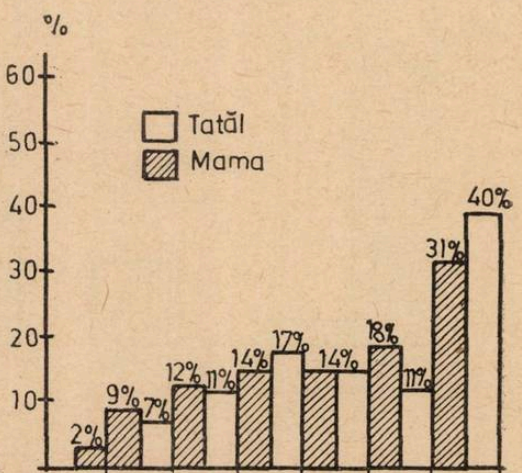
Cunoaștere și compensare. Una dintre condițiile care favorizează modificarea nocivă a procesului de opțiune și decizie a predelincventului rezidă în lipsa de preocupare a cadrelor didactice pentru cunoașterea evolutivă și sistematică a liniilor de evoluție a personalității elevului în funcție de factorul educațional familial. Opacitatea cunoașterii determină raporturi opresive-conflictuale între profesori și elevi. Or, profilaxia delincvenței nu poate fi formată decît de școală și în special de către profesori și educatori, care, prin psihoterapie, să producă procesul de compensare al personalității decompensate intelectual și efectiv. De subliniat că nu există în cadrul procesului instructiv-educativ (nici teoretic, nici practic) o preocupare pentru găsirea unui sistem de compensare afectivă a elevului expus la acțiunea stressantă a școlii.

NIVELUL CULTURAL AL PĂRINȚILOR



CLASE DE RECUPERARE

Graficul 8



CLASE NORMALE

Graficul 9

O a doua consecință cu caracter predelictual este extrapolarea copilului din mediul familial ostil cultural și afectiv și plasarea lui în microgrupul de stradă, unde cade sub influența modelatoare a elementelor delincvente.

Școala are o dublă funcție în direcția problemei urmărite de noi: 1) prin sistemul de solicitare nediferențiat este

stressantă şi generatoare de stări conflictuale; prin handicap intelectual şi decompensări de personalitate; 2) în acelaşi timp, este cea mai eficientă formă de compensaţie şi prevenire a dezadaptării uni sau pluridelictuale.

Situaţia dificilă în care ne aflăm în această direcţie se datoreşte — în primul rînd — faptului că problematica procesului de dezadaptare nu este încadrată într-o gîndire unitară pedagogică şi socială, cu atît mai mult, cu cît predelincvenţa ca etapă a procesului de dezvoltare cu forme delictuale, nu poate fi înţeleasă decît prin încadrarea ei în fluxul general al procesului de dezvoltare şi integrare socială a personalităţii umane.

Predelincvenţa se instituie ca o perioadă mai puţin supusă certitudinilor şi determinării statistice a fenomenului delictual, dar pentru aceasta ea ar trebui să constituie o intensă preocupare a sistemului educativ-instructiv în general şi nu a unor organe represive.

Pedagogia românească, teoretică şi aplicativă, trebuie să încorporeze în conţinutul şi problematica sa predelincvenţa şi delincvenţa. Nu poate fi bine înţeles procesul de integrare decît prin raportare la cel de dezintegrare sau nonintegrare. Problema delincvenţei juvenile nu este o problemă de reeducare, ci de educaţie şi instrucţie. Acţiunea complexă împotriva delincvenţei nu este nici în competenţa organelor de justiţie, nici de miliţie, ci a sistemului educaţional în cel mai larg sens al cuvîntului. Integrată în formele de modelare, problema delincvenţei — din punct de vedere pedagogic — capătă o perspectivă dominant preventivă. Ceea ce ne interesează pe noi în etapa aceasta a cercetării este *organizarea sistemului de prevenire a delincvenţei* prin şi în şcoală.

În scopul prevenirii fenomenului predelincvenţional sînt necesare următoarele acţiuni :

1. *Sistem de solicitări diferenţiate.* Actuala concepţie care determină conţinutul, formele şi modelele de solicitare intelectuală în şcoală, nu ţine seamă de realitatea umană, ea prezentîndu-se uniformă în faţa unei diversităţi considerabile a potenţialului integrator al copiilor (în aceste direcţii am conceput, pe baza cercetărilor efectuate, un sistem de prevenire şi de recuperare a handicapului intelectual, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 6/1971).

2. Numărul însemnat de eşuări integrative şcolare se datoresc şi situaţiei sesizate cu pregnanţă de către conducerea de partid şi de stat de activitate redusă sau incompletă în domeniul orientării şcolare şi profesionale. Sistema de orientare şcolară şi profesională constituie unul dintre cele mai eficiente mijloace de prevenire a dezintegrării sociale. Trebuie, deci, în actuala sistemă de orientare şcolară şi profesională, integrată o direcţionare pe baza unei prognoze integrative, indicată de aptitudinile de bază ale copiilor cu activitate intelectuală insuficientă.

3. Introducerea în practica şcolară a fişei de prognoză a personalităţii şi a capacităţii sau noncapacităţii integrative.

4. Servicii de psihiatrie socială infantilă la nivel de oraşe pentru supravegherea şi îndrumarea copiilor cu încărcătură patologică în antecedente (în colaborare cu Ministerul Sănătăţii).

5. Desfăşurarea pe scară naţională a acţiunii de igienă mintală a copilăriei şi adolescenţei, prin reţeaua de grădiniţe, şcoli, licee etc., acţiune care urmează să fie iniţiată de către Institutul de igienă şi Institutul de ştiinţe pedagogice, sub îndrumarea Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului şi Ministerului Sănătăţii.

6. Asanarea mediului educativ extraşcolar printr-o acţiune de culturalizare şi educare a părinţilor cu nivel scăzut cultural-moral, prin forme adecvate şi legiferate.

7. Studierea relaţiei afective profesor-elev şi stabilirea unor obligaţii de captare afectivă şi îndrumare individuală a copiilor cu prognoză incertă.

8. Organizarea unui centru naţional pentru supravegherea şi îndrumarea copiilor şi adolescenţilor, cu o reţea de servicii la diverse niveluri teritoriale, după un model pe care l-am putea, eventual, prezenta Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului şi Ministerului Sănătăţii.

Această formă de organizare există în toate ţările europene care se ocupă de problema delincvenţei juvenile.

Cea mai importantă formă de preîntîmpinare a delincvenţei juvenile o constituie terapia complexă în forme instituţionale corespunzătoare. În ţara noastră nu este decît o singură instituţie — Sanatoriul de nevroze pentru copii şi adolescenţi de la Timişul de Sus (aparţinînd Ministerului Sănătăţii), care intervine reeducativ şi recuperativ în perioada predelincvenţială.

Or la numărul de copii din școala generală și liceu ar fi necesare instituții pentru copii cu tulburări de adaptare cel puțin la nivelul fiecărui județ sau orașe cu peste 250 000 de locuitori.

Cabinetele medico-psiho-pedagogice de pe lîngă marile centre școlare trebuie să funcționeze sub îndrumarea și controlul centrului național pentru supravegherea și îndrumarea copiilor și adolescenților.

Pregătirea cadrelor de specialiști trebuie să fie corespunzătoare. Problema delincvenței juvenile este pluridimensională și ea nu poate fi rezolvată eficient decît prin munca de echipă de specialiști și cu specialiști calificați la nivel universitar.

Consecințele negative ale didacticismului în activitățile pionierești

PATIȚA SILVESTRU

După reorganizarea activității pionierești în 1966, cadrelor didactice le-a revenit în exclusivitate sarcina de onoare de a îndruma munca educativă în acest sector. Din primul moment, învățătorii și profesorii și-au pus priceperile pedagogice, cu mult devotament, la dispoziția unităților și detașamentelor de pionieri. Succesele obținute sînt grăitoare în acest sens. Faptul că peste 85 mii de cadre didactice participă nemijlocit la desfășurarea activității pionierești, în calitate de comandanți-instructori și alte cîteva zeci de mii în postura de conducători de cercuri sau formații pionierești, a imprimat muncii respective un grad sporit de competență și de atractivitate.

Angajarea eficientă a personalului didactic în activitatea pionierească s-a soldat și cu unele influențe care țin de deformarea profesională. Printre acestea cea mai importantă constă în transpunerea în acțiunile educative pionierești a metodelor și viziunii didactice, care limitează acțiunea principiilor pedagogice operante aici : îmbinarea conducerii cu autoconducerea, atractivitatea, activizarea, diversificarea și mai ales asigurarea caracterului opțional al întregii activități. „Așa după cum în medicină se vorbește de boli iatrogene, adică provocate, în mod neintenționat, de medic, tot așa în educație se constată existența unor vicii „didascogene", provocate de profesor" [1].

Un cercetător american remarca pregnant că deprinderea stilului uniform de muncă la clasă se transferă și în activitățile extradidactice, care sînt reluate uniform, pînă la banalizare în cadrul unei game sărace de activități. „Cadrul didactic intră în această atmosferă cu deprinderea însușită încă în timpul vieții de elev, deci e acomodat mai repede la asta decît la variația din afara clasei" [2].

Didacticismul este o meteahnă denunțată chiar pe terenul învățămîntului, întrucît favorizează formalismul în muncă, schematismul, rigiditatea și înăbușe creativitatea, spontaneitatea și inventivitatea elevilor. „Arta didactică e și aceea care dezobișnuiește de a mai gîndi", spune Stanislav Jerzy Lec („Gînduri nepieptănate", Editura Junimea, 1971, pag. 40). Cu atît mai evident este anacronismul didacticismului în domeniul educației extrașcolare, unde prezența sa, fie în modalitățile de organizare, fie în conținutul muncii sau în metodologia educa-

[1] Vasile Pavelcu, *„Un profil psihologic al feminității"*, Editura didactică și pedagogică, 1971, pag. 26.

[2] Philip W. Jackson, *„Life in Classrooms"*, Holt, Rinchart and Winston, Inc. New-York, 1968, cap. I.

ției pionierești, reprezintă o adevărată frînă, o poartă a insuccesului.

În lumina documentelor Plenarei C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971, didacticismul este echivalent cu ruperea de viață, cu exagerarea laturii intelectualiste a educației. Ecuația specialist-om politic este rezolvată necorespunzător, profesionalismul dominînd spiritul politic, atitudinea partinică. Au existat exponenți ai acestei mentalități în rîndul comandanților-instructori care la conferințele orășenești, municipale și județene, lăsîndu-se depășiți de copii, s-au declarat sceptici în ceea ce privește capacitatea copilului de 7 ani de a deveni pionier. Argumentul invocat avea nuanță docimologică: „nu cunoaște și nu înțelege statutul la această vîrstă". După cum se vede, în astfel de situații intrarea în pionierie se confundă cu probe pretențioase de examen, ignorîndu-se faptul că sensurile statutului trebuie pătrunse treptat, de-a lungul întregii vieți de organizație.

Întrucît pionieria este complementară și compensatorie în raport cu școala, ea face apel la alte disponibilități ale copiilor decît aceasta din urmă. Numai așa poate avea sorți de reușită. Din moment ce ar repeta învățămîntul, atît prin conținut cît și prin metode, ea ar duce la supraîncărcare și plictis. Elevul trebuie cîștigat, în calitate de pionier, prin inedit în raport cu școala și prin satisfacții preferențiale.

Comandanții-instructori care n-au înțeles acest specific generează aproape firesc didacticismul prin modul cum organizează activitatea, plasînd-o în orarul detașamentelor ca pe un obiect de învățămînt ce se desfășoară în clasă, incluzînd în programul de activitate și sarcini școlare, tutelînd excesiv viața de organizație, influențînd alegerea liderilor copiilor, exclusiv după criteriul situației acestora la învățătură, fetișizînd scriptele, birocrația. Chiar admiterea copiilor în cercurile practice de la unele case ale pionierilor se face numai după notele obținute la teorie, nu după aptitudinile lor tehnice. Dar și mai periculos este substratul didacticist imprimat conținutului unor activități pionierești. Impunerea unor teme care țin de specialitatea comandantului-instructor și nu au aderențe la copii, încurajarea festivismului, accentuarea intelectualistă a informării în detrimentul laturii formative și a afectivității, folosirea de structuri didactice în activitățile din cercuri, concursuri, orientarea lecturii particulare în chip unilateral, viața din tabără asemănătoare celei din școală etc., iată cîteva dintre tarele didacticiste ale conținutului muncii pionierești.

În cele ce urmează ne propunem să relevăm manifestarea didacticismului sub aspect metodologic. Din acest punct de vedere fenomenul prinde contur sub preponderența verbalismului, alterarea relațiilor interpersonale, stimularea de tip didactic, instaurarea unui climat școlăresc sau a unui stil de îndrumare și control neadecvate activității pionierești. Să le analizăm pe rînd.

Aspecte ale didacticismului metodologic

a. *Preponderența verbalismului în activitatea pionierească*, a teoriei în loc de practică, îndepărtează copiii de ea, stinge interesul acestora. Chiar în învățămînt excesul de verbalism a devenit o frînă. Unii cercetători au constatat că în comunicarea profesor-elev s-a ajuns la deformarea dialogului [3]. Asistăm la prioritatea influenței directe a vorbirii profesorului (expune, dă directive, critică etc.) în raport cu influența indirectă (pune întrebări, acceptă simțămintele elevului, recompensează comportarea, folosește ideile elevului). La lecții, 2/3 din timp se vorbește și din acestea 2/3 vorbește profesorul. El identifică, descrie, compară, clasifică, definește, substituie, opinează, inferă condițional, evaluează, explică, argumentează. Așa se ajunge ca la lecție „comunicarea consumatoare" să primeze asupra „comunicării instrumentale" (Leo Festinger).

Nu e de mirare că un cadru didactic cu astfel de deprinderi ajunge să transfere în domeniul extrașcolar metodele verbaliste. El va ține mai degrabă un discurs despre muncă sau îndatoririle pionierești, decît să antreneze copiii la o activitate concretă, în care aceștia să-și exercite deprinderile. Un astfel de comandant-instructor e predispus să desfășoare mai ales activități de interior, în care copiii sînt spectatori pasivi, auditori contemplativi ai unor „călătorii imaginare pe hartă", stingîndu-li-se dorința de a călători în natură, real.

[3] După Emilian Dimitriu: *„Substructurile birocratismului"*, comunicare prezentată la colocviul național „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului", București, decembrie 1970.

La activităţile din cercuri, verbalismul excesiv duce la pierderea membrilor. Un cerc foto, care a început în luna octombrie cu 30 de membri, mai avea în februarie doar 6, deoarece majoritatea dezertase din plictiseală. Nici în februarie în acest cerc nu s-a ajuns să se facă ceva practic. În schimb, copiii aveau un caiet de notiţe aproape plin cu date foarte detailate despre istoricul fotografiei, despre cerinţele unei bune fotografii, cu piesele unui aparat de fotografiat, descrierea soluţiilor necesare developării etc. În tot acest răstimp, ei n-au ţinut o dată măcar un aparat în mînă, n-au trăit emoţia unei fotografieri. „Intelectualizarea" excesivă a activităţii duce în cercurile ştiinţifice la ruperea de practică. Naturaliştii nu ştiu să altoiască sau să împăieze, profesorii de fizică nu pot conduce un cerc de radio sau de electrotehnică ş.a.m.d.

Adesea, în cercuri se porneşte de la deducţii, reguli generale şi se ocoleşte inducţia, descoperirea copilului, efortul de gîndire şi imaginaţie a acestuia. Între profesor şi copil dialogul se blochează.

Verbalismul se manifestă uneori şi în metodele desfăşurării informării politice, prin şedinţe, ascultînd expuneri, ocolindu-se calea directă a vizitelor pionierilor la fabrici, muzee, şantiere sau a întîlnirilor cu oameni de seamă, fruntaşi în producţie etc. Sînt apoi locuri de înaltă reculegere, în faţa unor monumente istorice, la mormîntul lui Ştefan cel Mare de la Putna, Monumentul eroilor luptei pentru libertatea poporului şi a patriei, pentru socialism sau al ţăranilor din Moisei — ucişi de hitlerişti — etc., unde pedagogia tăcerii este mai eficace decît orice oratorie. Aici trebuie educat „le grand talent pour le silence", care grefează adînc momentul trăirii în conştiinţa pionierilor, nu prin discursuri, ci prin meditaţie profundă. Se adevereşte, în atari situaţii, valoarea proverbului: „vorba-i de argint, tăcerea-i de aur".

b. *Alterarea relaţiilor interpersonale* proprii activităţilor la alegere, facultative, survine în momentul cînd cadrul didactic rămîne „la catedră", deşi se aşteaptă ca el să coboare şi să devină animator şi prieten al pionierilor. În asemenea cazuri autoconducerea se estompează, dominînd doar conducerea autoritară. „Autoritarismul este autoritatea concepută ca scop în sine; adevărata autoritate este un mijloc în serviciul unui scop nobil. Dascălul nu este cineva care *e impus*, ci cel care *se impune*, este modelul de care copilul are nevoie" [4]. În acest sens, chiar mobilizarea pionierilor şi şcolarilor la munci obşteşti e făcută de pe poziţii de supraveghetor care stă la o parte şi nu pune mîna: el pîndeşte, ei lucrează.

E necesar ca dirijarea din învăţămînt să nu fie transferată în pionierie, deoarece copilul trebuie să fie un asociat al comandantului-instructor, nu un docil executant al ordinelor. În loc de directive, conducerea să se realizeze discret, pe cale de convingere. Acest rezultat e posibil de înregistrat numai dacă se ţine cont de părerea, îndoiala, independenţa, spontaneitatea copilului, evitîndu-se inhibiţia în aceste domenii.

În colectivele de redacţii ale revistelor pionierilor şi şcolarilor, deşi apare un singur profesor alături de 5—6 elevi, totuşi, prezenţa acestui adult se face simţită adeseori în fiecare rînd, în fiecare pagină. În multe cazuri, aceste reviste sînt scrise bătrînicios, au articole de fond insipide, povestiri cu iz moralizator, despre elevul slab şi nedisciplinat, sînt lipsite de umorul copilăriei, de caricaturile vioaie care încîntă pe copii.

Spontaneitatea pionierului în exprimarea artistică este pervertită prin viziunea diformantă a adultului. Toată prospeţimea copilăriei este pîngărită, creativitatea înăbuşită şi împinsă spre imitaţie, şablon, pastişe. Aceşti profesori uită că ritmurile inimii copilului sînt altele decît ale adultului şi fac un transplant nereuşit, care este respins de sufletul pionierilor. Didacticismul spulberă romantismul acţiunilor pionereşti, intelectualizîndu-le pînă la analogie cu lecţiile, încît acestea îşi pierd poezia şi interesul pentru copii.

Tutelarea copilăriei apare şi în conceperea textului unor brigăzi artistice, lipsit de spontaneitate şi ironia preadolescentului, înăbuşit de mustruluială, ca la dirigenţia rău desfăşurată.

Uneori Weltanschaungul adultului, împrumutat copilăriei, se învecinează cu infantilismul pedagogic, care consideră pionierul mai copil decît este, în timp ce acesta aspiră să fie tratat ca om mare.

[4] J. Vial, *„L'autorité pédagogique dans les perspectives de la cooperation scolaire"*, în „Revue de la cooperation scolaire", nr. 128/1963.

În ambele situații, beneficiarii sînt refractari acestor insensibilități pedagogice și lipsei de înțelegere a copilului.

Democrația pionierească prevede ca alegerea liderilor și programarea activității să se facă de către copii și acest lucru se respectă în tot mai multe cazuri. Dar în unele situații democrația aceasta se realizează „în reprize". După momentul alegerii și programării pe prim plan revine iarăși comandantul-instructor, el dirijînd totul: declanșarea acțiunilor, repartizarea sarcinilor, aprecierea rezultatelor, criticarea etc. Copilul rămîne în „banca lui", de elev. Aceste fenomene acuză un didacticism cras în domeniul relațiilor adult-copil, o alterare a raporturilor interpersonale dintre comandantul-instructor și pionieri. În locul camaraderiei se impune subordonarea instituționalizată, ca la lecții, pedantismul.

c. *Stimularea de tip școlăresc în activitatea pionierească* survine cînd se face transferul aprecierii de la clasă în activitatea extradidactică. De obicei, copiii isteți nu se mai văd prin ochelarii notelor.

În general, pionierul creator este incomod pentru profesorul conformist, căci el pune mereu întrebări care îl fac nesigur pe adult. Ba, uneori, perspicacitatea este socotită obrăznicie. La o școală din Sibiu, întrebînd pionierii dintr-un detașament ce oameni mari s-au născut în orașul lor, un copil ne-a răspuns prompt că la ei toți sînt mici cînd se nasc. Atît directorul școlii, cît și comandantul-instructor al unității și cel al detașamentului au taxat răspunsul drept obrăznicie, promițîndu-ne că-l vor sancționa pe elevul recidivist.

Deși pionieria reprezintă o vastă tribună a succesului infantil, în care acesta este stimulat foarte diferit, totuși, în orbita celor devotați didacticismului sancțiunea premială este foarte săracă în acest domeniu, aidoma ca în procesul de învățămînt. Se știe că la lecții se realizează promovarea succesului individual, prin note, iar la sfîrșit de an prin premii pentru vîrfurile clasei. Or, pionieria este stimulativă tot anul. Fiecare concurs, cultural-artistic, tehnico-științific sau sportiv-turistic, este urmat de o clasificare la faze școlare, comunale, județene sau centrale și dotat cu premii specifice domeniului multidiversificat ca forme.

„Societatea acordă succes unor oameni sau fapte în care ea însăși se recunoaște, dîndu-le prin aceasta ceea ce s-a numit «un certificat de asemănare»" [5]. Sînt profesori de sport care plătesc tribut didacticismului cînd notează elevii la lecții după „baremuri" care stîrnesc repulsie și teama copiilor față de educația fizică. Cînd se întîlnesc cu elevii ca pionieri, în activitățile sportive și turistice din timpul liber, tot ei se miră de ce aceștia îi ocolesc atît pe dînșii, cît și activitățile ce le organizează. Dacă reducem sancționarea succeselor pionierești la stimulentele de tip școlăresc, atunci ajunge să nu recunoaștem munca membrilor organizației și s-o frînăm. Adesea, piedica e dublată de mustruluială, tîrguială sau compromisuri care demobilizează copiii. Atitudinea lor într-o activitate este judecată în acest caz — ca răspunsurile la lecție, uitîndu-se că ne aflăm pe terenul facultativului, al opționalului. Și aceasta pentru că nu știm să ne jucăm și să glumim cu copiii, fiind profesori și în afara lecțiilor.

d. *Climatul școlăresc* se extinde în mod abuziv, în unele unități, și asupra pionieriei. În astfel de situații, activitățile extrașcolare sînt înecate într-o atmosferă de constrîngere, de obligativitate. Chiar în drumeții copiii merg în rînduri cîte doi, în recreații totul e condus, nimic spontan. La unele școli, copiii, în loc să fie îndrumați în jocurile lor, nu sînt lăsați să zburde în curte pe timpul pauzelor „spre a nu sparge geamurile cu bulgări de zăpadă și a nu murdări pe jos". Cărările copilăriei sînt pardosite cu interdicții. Lipsa de destindere, de exuberanță, de degajare, veselie și glumă transformă și activitățile pionierești în anexe insipide ale lecțiilor celor mai neinteresante. Cînd pui o întrebare acestor copii tutelați, ei rămîn încurcați, caută în chip reflex privirea severă a comandantului-instructor și rămîn paralizați la reflexele ei. Așa se dezvoltă

[5] Mihail Ralea și T. Hariton, „*Sociologia succesului*", Editura științifică, 1962, pag. 156.

rezistența interioară față de alegerile și programările rigide, dirijate de un comandant-instructor care nu participă afectiv la acțiune, ci din obligație, funcționărește. În acest climat indiferența face casă bună cu comoditatea, lenea și lipsa de inițiativă. De vreme ce o voință exterioară decide totul, trebuie așteptate ordine și dispoziții înainte de a face ceva. Așa se mutilează personalitatea tocmai pe terenul unde trebuia să i se aducă corective serioase față de deficiențele din învățămînt.

e. *Stilul îndrumării și controlului activității pionierești* se face sub unghi „directorial" sau „inspectoral" în unele unități.

Nu sînt puține cazurile de comandanți-instructori de unități veniți la cursurile centrale de perfecționare, care au cerut elaborarea de penalizări și diferite sancțiuni administrative pentru comandanții-instructori de detașamente care nu răspund întocmai la toate solicitările. Acești zeloși profesori au ignorat faptul că îndrumarea de pe poziții de forță este sortită eșecului. O astfel de atitudine, mai mult impusă, acuză o rezistență din partea animatorului prezumtiv.

În unele unități s-a întîlnit cazul că profesorul de desen a fost pus să scrie toate cataloagele, 26 la număr, fiind apreciat mai mult pentru această activitate de rutină decît pentru stimularea creativității copiilor.

Se manifestă uneori la activiști tendința de a se efectua un control de pe poziție de inspectori care redactează un proces-verbal cu sarcini, nu de pe cea a sfătuitorului, a celui care ajută concret la ameliorarea unui aspect sau altul al muncii. Între pionierie și învățămînt există o diferență analogă celeia dintre poezie și știință. Prima presupune eliberare de canoane fixe, cealaltă un anumit rigorism procedural. Controlul activității pionierești care începe prin cercetarea documentelor a creat reflexul la document, încît adesea intrînd într-o unitate, comandantul-instructor înainte de orice discuție îți pune la dispoziție toate documentele, convins fiind că acestea reprezintă esențialul.

Cînd activiștii sînt inspectori și comandanții-instructori directori, pionieria este etatizată, ajungînd o parodie a școlii în cel mai bun caz. E posibil ca deformarea aceasta inspectorală să aibă și alte cauze. Bunăoară, instruirile și formele de perfecționare ale comandanților-instructori sînt adesea școlărești, bazate pe prelegeri, nu pe acțiuni convingătoare. În practica muncii lor, beneficiarii acestor cursuri fac și ei ce au învățat.

*

Credem că s-a desprins cu pregnanță ideea că didacticismul este cea mai crasă specie de formalism în munca pionierească. Efectele sale se resimt de rigiditatea, pasivismul, conformismul, dezinteresul, autoritarismul, instaurate în activitatea unor detașamente și unități. El omoară creativitatea, inventivitatea, spontaneitatea, sensibilitatea copiilor. De asemenea, afectează și dezvoltarea grupelor, a relațiilor interpersonale normale, a democrației pionierești.

Sîntem siguri că larga gamă de manifestări ale acestui fenomen nu este epuizată prin cazurile prezentate aici. De aceea, depistarea în perspectivă și a altor aspecte didacticiste în pionierie poate sluji limpezirii căilor de acționare pedagogică eficientă.

Didacticismul este socotit formalism și în învățămînt, un aspect al deformării profesionale, deci cu atît mai mult el trebuie repudiat în organizarea, conținutul și metodele educației. Remediile acestei racile le vedem în accentuarea cu toate prilejurile și mai ales în cadrul cursurilor de perfecționare a celor ce muncesc cu pionierii, a necesității de a schimba mentalitatea, de a acomoda metode și a adopta atitudini care să confere copiilor căi de dezvoltare armonioasă și multilaterală a personalității lor.

Reciclarea celor ce muncesc cu pionierii vizează nu atît însușirea de cunoștințe și abilități practice inedite, cît mai ales formarea unei mentalități receptive față de nou și a unei profunde înțelegeri a intereselor și aspirațiilor copiilor. Aceste calități ridică considerabil competența educativă a comandanților-instructori, sporindu-le în același timp și prestanța profesională în general. Apariția an de an, a unui număr crescînd de animatori în domeniul pionieriei, atestă faptul că didacticismul este în continuu regres. Trebuie să accelerăm cu convingere și pricepere sporită, desăvîrșirea acestui proces.

«CONSULTAȚII»

ECHITATE ȘI RESPONSABILITATE

GHEORGHE BERESCU

Dezvoltarea economică și socială a țării noastre, adîncirea procesului democrației socialiste, creșterea rolului partidului, a muncii politico-ideologice, ridicarea nivelului general de cunoaștere determină consolidarea și dezvoltarea ansamblului de trăsături politice, morale, civice ale oamenilor muncii din țara noastră și constituie, în același timp, factorii hotărîtori ai așezării relațiilor din societatea noastră pe principiile eticii și echității socialiste și comuniste.

Subliniind însemnătatea acestor principii, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că — în noua etapă a dezvoltării socialiste a României afirmarea principiilor noi în practică condiționează întreaga dezvoltare socialistă a țării noastre, viitorul comunist al patriei.

Ca aspirație născută în conștiința oamenilor din cele mai vechi timpuri, echitatea reprezintă un criteriu de valoare acordat acțiunilor umane în lumina unui anumit ideal politic, moral și juridic. Echitatea este strîns legată de principiile egalității și alte dreptății potrivit cărora tuturor oamenilor li se recunosc aceleași drepturi și li se impun de către societate aceleași îndatoriri.

La începutul comunei primitive ideile de echitate și dreptate apăreau în mod spontan în conștiința oamenilor. Treptat însă, în cursul acestei orînduiri, o dată cu dezvoltarea relațiilor specifice muncii în comun, echitatea, egalitatea și dreptatea au devenit principii care stăteau la baza normelor colectivității. Obținerea în comun a bunurilor materiale obliga la recunoașterea egalității în drepturi a fiecărui individ, în primul rînd, în fața acestor bunuri.

O dată cu apariția claselor sociale, a relațiilor bazate pe exploatare, noțiunile de echitate și dreptate socială sînt interpretate după interesele claselor dominante, în funcție de idealul lor politic, juridic și etic.

Clasele dominante reprezentau permanent o minoritate socială care promova o ideologie ce le apăra interesele. Avînd la bază mistificarea realității obiective, ideologia lor căuta să convingă mulțimea că împărțirea lumii în bogați și săraci este voința unei forțe divine și că cei care suportă asuprirea pe această lume vor găsi fericirea după moarte. Dar nici ei nu credeau în această iluzie ideologică, deoarece interesul lor era perpetuarea exploatării.

Inegalitatea de clasă determinată de relațiile bazate pe exploatare a înăbușit veacuri de-a rîndul afirmarea adevăratelor principii ale echității și egalității în drepturi a oamenilor.

Izvorît din principii care reprezintă adevărate valori morale, spiritul echității și dreptății a constituit, de-a lungul vremurilor, idealul maselor populare în lupta lor pentru libertate socială. Învățămintele pline de înțelepciune, cum ar fi : la muncă egală drepturi egale ; după faptă și răsplată ; a trăi cinstit și altele, se desprind cu prioritate din tezaurul moral al principiilor echității și dreptății.

Ca măsură dată acțiunilor întreprinse de oameni, echitatea are la bază înalte valori ale conștiinței umane. Aceste valori au putut fi afirmate și dezvoltate în condițiile relațiilor socialiste, cînd ele au devenit necesități implicite ale raporturilor sociale, fiind legate organic de interesele fundamentale curente și de perspectivă ale fiecărui membru al societății.

În primul rînd, relațiile de producție socialiste constituie baza obiectivă a unor raporturi de egalitate socială între membrii societății, dau posibilitate tuturor să muncească și să se bucure în aceeași măsură de rezultatele muncii, determinînd în acest fel și în sfera repartiției afirmarea principiilor echității sociale, prin stabilirea veniturilor în raport cu cantitatea și calitatea muncii prestate.

Perfecționarea relațiilor socialiste și adîncirea democratismului vieții politice, sociale și economice din țara noastră creează condițiile favorabile promovării principiilor dreptății și echității sociale, a valorilor moralei socialiste.

În societatea noastră, categoria de „echitate socială" devine mai largă, deoarece cuprinde noi valori caracteristice noilor raporturi sociale, reflectînd esența socialistă a proceselor de bază din sfera muncii, a relațiilor de producție și schimbului de activități, a suprastructurii politice și juridice, normele etice ale vieții sociale și ale modului de trai.

Afirmîndu-se puternic ca un mediu social prielnic dreptății, echității, ostil exploatării omului de către om, tendințelor de căpătuială, injustiție, socialismul își sporește forța de atracție. Așa cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu „prin modul în care edificăm noua orînduire în țara noastră, prin priceperea și consecvența cu care știm să dezvoltăm democrația socialistă — care oferă poporului posibilitatea participării la guvernarea țării, la elaborarea și înfăptuirea politicii ei interne și externe —, prin fermitatea cu care promovăm și aplicăm nobilele idei ale umanismului socialist, ale dreptății și echității sociale, noi demonstrăm în practică superioritatea societății eliberate de exploatare" [1].

Aplicarea creatoare de către partidul nostru a învățăturii marxist-leniniste reliefează și în problema realizării principiilor de etică și echitate socială, o atitudine consecventă, în contextul concepției generale asupra relațiilor sociale. Așa cum s-a subliniat la Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român, apărarea principiilor echității sociale și a valorilor morale constituie necesități efective ale programului economic și cultural, precum și imperative ale afirmării democratismului socialist, ale perfecționării întregii vieți materiale și spirituale, a personalității umane. Dar respectarea echității, afirmarea valorilor conștiinței socialiste nu

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, Editura politică, București, 1969, p. 264.

se realizează de la sine, în mod spontan. Posibilitățile generate de condițiile obiective ale societății se transformă în realități, pentru membrii societății, în urma măsurilor social-economice pe care le ia statul socialist, ca și a acțiunii educative a partidului.

În acest sens, măsurile luate în ultimii ani, inclusiv noul sistem de salarizare, au drept scop să asigure aplicarea cît mai justă a principiului socialist potrivit căruia fiecare cetățean este remunerat după cantitatea și calitatea muncii depuse, să ducă la ridicarea nivelului de viață al celor cu salarii mai reduse, în spiritul echității sociale.

Contribuția de muncă și repartiția corespunzătoare constituie axele fundamentale ale echității sociale și valorilor morale. Raportarea principiilor echității la conținutul necesar și esențial al raporturilor de muncă este justificată prin faptul că în procesul muncii socialiste omul este determinat în mod obiectiv să-și afirme în interesul lui și al societății capacitățile, talentul și aptitudinile și să beneficieze de rezultatele obținute.

Din aceasta derivă însemnătatea responsabilității sociale ca factor al apărării și promovării intereselor superioare, de bază ale oamenilor muncii. În raportul dialectic dintre responsabilitate și echitate se implică, în mod necesar, coacțiunea acestor valori și norme ale relațiilor sociale și morale derivate din structura economică și socială.

Esențial este faptul că, o dată cu lichidarea exploatării și cu edificarea societății socialiste, omul a căpătat nu numai libertatea de a valorifica potențele sale, ci și condițiile pregătirii și perfecționării, pentru a dobîndi acel rol și statut social care îi dau posibilitatea să aducă noi contribuții la viața socială, să fie apt pentru a apăra prin fapte principiile echității sociale, valorile morale.

Egalitatea membrilor societății față de mijloacele de producție, bazată pe relațiile socialiste de proprietate, cere în mod obiectiv participarea la muncă — latură de bază a responsabilității — în vederea realizării progresului. Aceasta face ca, o dată cu dispariția claselor exploatatoare, nici un grup social sau individ să nu dețină o poziție privilegiată, care să ducă la însușirea de venituri fără muncă.

Sistemul de salarizare perfecționat, care stabilește o corelație justă între contribuția salariaților la muncă și veniturile realizate, are un efect stimulativ și în ce privește promovarea valorilor morale. În acest sens, aplicarea consecventă a principiului repartiției după cantitatea și calitatea muncii, stabilirea mai exactă a responsabilităților și atribuțiilor, măsurarea contribuției efective a fiecăruia în muncă și remunerarea corespunzătoare constituie un impuls pentru intensificarea eforturilor personale și eliminarea posibilităților ca unii să realizeze cîștiguri pe seama eforturilor colectivelor, pentru soluționarea echitabilă a raporturilor dintre venituri și contribuția efectivă a oamenilor în muncă.

O expresie a eforturilor sistematice ale partidului și statului nostru pentru asigurarea unui raport rațional între veniturile oamenilor muncii și pentru aplicarea fermă a principiilor echității sociale o constituie reglementarea majorării unor salarii tarifare, reducerea și reașezarea impozitului pe salarii și alte venituri.

O dată cu creșterea salariului real al tuturor categoriilor de salariați în actualul cincinal, pe baza rezultatelor obținute în creșterea producției și producti-

vității muncii, a sporirii eficienței activității economice, a creșterii fondurilor de acumulare și consum, o atenție specială se acordă ridicării nivelului de viață al salariaților cu venituri mai reduse.

În actualul cincinal sînt prevăzute măsuri generale de creștere a nivelului de trai. Fondul de consum va spori în 1975, pe cap de locuitor, cu 36 la sută. Salariul minim va crește de la 800 lei la 1 000 lei în 1972 și la 1 100 în 1975. Prin majorarea generală a salariilor, care va începe în 1972, se va realiza pînă la sfîrșitul cincinalului un salariu mediu de 1 800 lei.

Veniturile țărănimii provenite din munca în cooperativele agricole de producție și gospodăriile personale vor spori cu 30 la sută pe o persoană activă, iar venitul minim garantat va crește, pînă la sfîrșitul cincinalului, de la 300 la 400 lei lunar în producția de cîmp și de la 400 la 500 lei lunar în zootehnie. Măsurile adoptate în acest sens, în ultimul timp, se încadrează în orientarea generală a partidului de a asigura o apropiere între veniturile oamenilor muncii, de a acționa consecvent în direcția echității sociale specifice orînduirii noastre. Aceasta, desigur, fără a crea egalitarism, ci stimulînd inițiativa, eforturile de ridicare a calificării, răspunderea în muncă, determinînd retribuția în funcție de contribuția adusă la dezvoltarea societății.

Sistemul repartiției socialiste, asigurînd posibilitățile de funcționare a legilor economice, de respectare a valorilor morale este potrivnic oricăror tendințe de nivelare și uniformizare. Aceste tendințe sînt străine însăși principiilor echității și exigențelor progresului. Egalitatea în condițiile unor contribuții diferite nu ar stimula perfecționarea omului, ar încuraja confuzia valorilor. În același timp, nu trebuie uitat faptul că oamenii au posibilități fizice și intelectuale diferite. Nu poate fi cu nimic justificată ideea repartiției egale, pe care unii încearcă să o acrediteze, deoarece în felul acesta unii oameni fără a avea meritele necesare, pretind aceeași retribuție ca și cele mai calificate cadre, care, prin competență deosebită și eforturi aduc avantaje întregii societăți.

Socialismul stimulează manifestarea opiniei tuturor cetățenilor, a inițiativei și răspunderii în sfera vieții sociale, politice și economice. Participarea tuturor cetățenilor la edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate dovedește că lărgimea democrației socialiste impune noi valori morale în conștiința cetățenilor, întărește simțul datoriei, a răspunderii față de colectivele în rîndul cărora muncesc. Noțiunea de datorie socială își îmbogățește conținutul fiind pusă în relație directă cu participarea la viața social-politică, la munca productivă, la înflorirea patriei.

Programul elaborat de partid are menirea să ridice pe noi trepte conștiința fiecărui cetățean pentru înaltele răspunderi și îndatoriri pe care le are față de societate.

„Este necesar — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — să asigurăm ca în toate domeniile de activitate să lucreze oameni cu un larg orizont de cunoștințe profesionale, științifice și de cultură generală, cu o atitudine înaintată față de muncă, față de interesele majore ale societății, cu un înalt spirit de răspundere în gospodărirea acelei părți din avuția națională care le-a fost încredințată".

Reglementările în sistemul echității sociale implică o corelare justă între ceea ce investește societatea pentru pregătirea profesională și ceea ce pot și trebuie să dea oamenii societății. Desigur, aceasta este în primul rînd o problemă de orientare școlară și profesională, dar și o problemă de conștiință, de responsabilitate, de etică. A beneficia de condițiile create de societate pentru calificare și specializare și a refuza să-ți aduci contribuția în munca de care societatea are nevoie reprezintă o încălcare a principiilor de echitate socială. A promova pe cineva într-un post fără a avea pregătire necesară, fără legătură cu calificarea obținută, constituie un prejudiciu adus colectivității, deoarece lipsa de competență se răsfrînge negativ asupra rezultatelor muncii. La aceasta se adaugă faptul că o atare situație împiedică promovarea în muncă a unor oameni după capacitatea și valoarea lor, frînează recompensarea după meritele reale.

Nu trebuie confundat procesul de perfecționare continuă a pregătirii profesionale, potrivit nevoilor schimbătoare ale muncii, cu lipsa de responsabilitate în alegerea și executarea profesiei, cu indisciplina și tendința de instabilitate. Limitarea fluctuației cadrelor, a tendințelor unor salariați de a se muta dintr-un loc de muncă în altul, de a nu justifica prin contribuții în muncă investiția făcută de societate pentru calificare și specializare, pentru obținerea de către ei a unor diplome constituie o necesitate obiectivă a reglementării raporturilor de muncă. Intransigența față de practicile dăunătoare constituie o problemă de principiu, care vizează apărarea normelor de echitate socială și asigurarea progresului țării.

Tocmai în acest sens, stimularea oamenilor muncii în vederea sporirii contribuției la dezvoltarea construcției socialiste și pentru ridicarea propriei lor calificări a determinat perfecționări continue ale reglementărilor privind relațiile de muncă. Legea referitoare la organizarea și funcționarea unităților socialiste aduce îmbunătățiri în raportul dintre drepturi și responsabilități, conține exigențe emanate din procesul dezvoltării tehnice și totodată din cerințele de perfecționare a relațiilor sociale de organizare a muncii, pe baze științifice și în acord cu principiile eticii și echității socialiste.

Pe fundalul dezvoltării generale a democrației socialiste, un rol din ce în ce mai important îl reprezintă democratizarea vieții economice, exprimată prin promovarea mai largă a muncii și conducerii colective, prin atragerea efectivă a oamenilor la luarea deciziilor, prin dezvoltarea spiritului de adîncă responsabilitate individuală și colectivă față de tot ceea ce înfăptuim și față de tot ceea ce ne propunem să înfăptuim.

Înlocuirea conducerii unipersonale prin organe de conducere colectivă în întreprinderi, centrale industriale și ministere este menită să mărească aportul direct și responsabil al oamenilor muncii în calitate de proprietari și producători ai mijloacelor de producție, de participanți la elaborarea și dezvoltarea legilor țării.

Adunările de dări de seamă dovedesc, an de an, o mai mare maturizare a comitetelor și consiliilor oamenilor muncii, o mai mare generalizare a spiritului de responsabilitate, determinat de dubla calitate pe care o au oamenii muncii, așa cum arătam mai sus, de proprietari și producători ai mijloacelor de producție. Se

trag la răspundere acei membri ai comitetelor și consiliilor de conducere care nu și-au făcut datoria, se ia atitudine și se combate birocratismul, fuga de răspundere și incompetența profesională. Opinia maselor scoate în evidență faptul că răspunderea pentru deciziile luate cere competență, iar competența cere la rîndul ei o permanentă pregătire politică și profesională. Curajul răspunderii este un mod de exprimare pe de o parte a competenței cetățeanului, iar pe de altă parte a demnității, a simțului său civic. În societatea socialistă, responsabilitatea socială este organic legată de cea morală și legală.

Ansamblul de măsuri cuprinse în programul de perfecționare a activității în toate domeniile construcției socialiste pentru întărirea legalității, înlăturarea elementelor de subiectivism și arbitrar a oricăror abuzuri, pentru înflorirea deplină a personalității umane, dovedește faptul că partidul clasei muncitoare, care constituie forța politică conducătoare a întregii societăți este partidul adevărului și al dreptății.

Constituția patriei noastre și toate celelalte legi consfințesc răspunderea în egală măsură pentru neîndeplinirea obligațiilor față de societate a tuturor cetățenilor, oricare ar fi situația lor socială, funcția pe care o îndeplinesc, situația patrimonială, naționalitatea etc., iar în cazul comiterii unor fapte pe care legea penală le consideră infracțiuni sînt supuși acelorași pedepse și măsuri educativ preventive, fără nici o discriminare.

În cuvîntarea la Plenara Comitetului Central al Partidului din aprilie 1968, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta „că nimeni nu are dreptul să se prevaleze, indiferent sub ce formă, de funcțiile deținute în partid sau în stat, pentru a nesocoti legile statului, a încălca normele democrației socialiste. Nici o indicație sau dispoziție dată de vreo persoană, indiferent de funcția pe care o deține, nu poate să înlocuiască legea.

Fiecare membru de partid, fiecare cetățean poartă răspunderea pentru faptele sale și are obligația să acționeze numai și numai în conformitate cu legile țării".

Libertățile cetățenești ale poporului nostru, consfințite de Constituția și legile țării, sînt astăzi garantate de un șir de acte organizatorice și legislative menite să bareze încălcările și abuzurile, să apere dreptatea și echitatea socială.

Experiența țării noastre și a celorlalte țări socialiste a dovedit că socialismul nu poate fi conceput fără o largă democrație, fără participarea efectivă și directă a maselor la conducerea întregii vieți sociale. Pornind de la această teză, programul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, elaborat de Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român, cuprinde o gamă de măsuri menite să perfecționeze și să adîncească procesul democrației socialiste, prin lărgirea formelor și instrumentelor de participare activă a poporului la conducerea treburilor țării. Adîncirea procesului democrației socialiste determină în mod implicit stimularea criticii constructive a maselor împotriva neajunsurilor din viața de stat, economică și social-culturală, educarea lor în spiritul răspunderii civice, dezvoltarea sentimentului de responsabilitate al fiecărui cetățean pentru ceea ce este și ceea ce face pentru societate.

CONCENTRAREA PRODUCȚIEI ȘI A CAPITALULUI ÎN AGRICULTURA EUROPEI OCCIDENTALE ÎN PERIOADA POSTBELICĂ*)

Lector univ. JENICA SÎRBU

Agricultura țărilor capitaliste dezvoltate, după cel de-al doilea război mondial, oferă un cîmp extrem de vast de cercetare și ridică probleme deosebit de complexe sub aspect economic și social-politic. Neomogenitatea sectorului agricol, concentrarea producției și eliminarea unităților mici, limitarea relativă a pieței de desfacere, tendința manifestă de apreciere a prețurilor produselor agricole în comparație cu nivelul general al prețurilor, discrepanța dintre veniturile obținute de diferitele categorii de gospodării, decalajul dintre veniturile agriculturii și ale ramurilor neagricole reprezintă doar cîteva fenomene ale realității prezente în agricultura țărilor capitaliste dezvoltate. Ele sînt indisolubil legate de progresul tehnico-științific contemporan și de dezvoltarea capitalismului monopolist de stat, de intervenția tot mai vizibilă a statului în ansamblul vieții economice.

Sub influența progresului științific și tehnic are loc tendința obiectivă de industrializare a agriculturii, aceasta nefiind altceva decît un proces prin care agricultura tinde să adopte tot mai mult componentele, metodele și tipurile de organizare formate în cadrul sectorului industrial. Trăsătură distinctă a perioadei postbelice, industrializarea agriculturii implică transformări radicale atît în condițiile materiale și relațiile de producție ale acestei ramuri, cît și în raporturile dintre agricultură și celelalte domenii de activitate. Progresul tehnic aplicat pe scară tot mai largă în agricultură și industrializarea acesteia au determinat și au fost determinate, în același timp, de concentrarea producției și a capitalului.

Un aspect important al concentrării producției în agricultură, generator al unei eficiențe economice sporite, dar și al unor mari dificultăți de ordin social-politic, *îl reprezintă concentrarea pămîntului și schimbarea structurii suprafețelor agricole, a relațiilor dintre tipurile de gospodării.* Avînd intensitate diferită de la țară la țară și de la o etapă la alta în interiorul aceleiași țări, acest fenomen se reflectă vizibil în creșterea suprafețelor medii deținute de gospodăriile agricole. Astfel, între anii 1955—1966 suprafața medie pe gospodărie a crescut în Franța de la 15,14 ha la 17,8, în R.F.G. de la 9,9 ha la 10,68, în Olanda de la 9,63 la 10,68, în Belgia de la 6,83 la 10,16 ha, în Italia de la 5,5 ha la 6,77 [1]. Creșterea suprafeței deținute în medie de o gospodărie, realizată în genere prin reducerea numărului de unități mici și îndeosebi a microexploatațiilor, evidențiază procesul de concentrare, stratificarea din agricultură, trecerea pămîntului în măsură cres-

* Consultația folosește în mod special profesorilor de economie politică.

[1] *Schimbări de structură în țările vest-europene*, Moscova, 1965, p. 211 și „Revue française d'économie et sociologie rurale", nr. 1—2/1962, p. 84.

cîndă la dispoziția întreprinderilor de dimensiuni mari. Fiind o dovadă a lipsei de trăinicie a micilor gospodării, a superiorității unităților mari față de cele mici, acest proces este elocvent ilustrat de situația sectorului cerealier din Franța. În acest sector gospodăriile sub 20 ha, deși reprezintă peste 65,6% din numărul total de gospodării, dispun doar de 21,1% din suprafața cerealieră, în timp ce gospodăriile cu peste 70 de ha, constituind 3,6% din numărul total de gospodării, dispun de 24,7% din suprafața cerealieră. Este demn de remarcat că în țările vest-europene care fac parte din Piața comună — cu excepția Franței —, s-a redus întrucîtva, în perioada postbelică, și numărul de gospodării mari cu peste 100 ha. Este aici o dovadă a intrării în rîndul unităților susceptibile de a fi ruinate sau eliminate sub forme diferite — pe măsura progresului tehnic — a unor întreprinderi de proporții relativ mari, a sporirii minimului necesar de capital și suprafață pentru a organiza o gospodărie viabilă.

Izvorînd din cerințele obiective ale progresului tehnic actual, tendința de concentrare a suprafețelor agricole se realizează în mare parte prin măsurile luate de guvernele țărilor capitaliste. Deosebit de viguroasă apare sub acest unghi politica agrară a R.F.G. Între anii 1949—1969 au dispărut aproximativ 600 000 gospodării, ceea ce reprezintă peste 30% din totalul exploatațiilor agricole.

Raportînd însă modificările de structură, concentrarea efectivă a pămîntului la cerințele utilizării eficiente a tehnicii și la necesitățile raționalizării producției agricole, rezultă că ele se desfășoară într-un ritm foarte lent, că suprafețele gospodăriilor rămîn încă insuficiente. Acest lucru este recunoscut atît de reprezentanții oficiali, cît și de literatura economică apărută în țările capitaliste. Astfel, Mansholt, Vedel și alții care au conceput planuri de modernizare a agriculturii comunitare sau naționale — a căror parte integrantă o constituie accelerarea procesului de concentrare a pămîntului, de eliminare și mai rapidă a gospodăriilor mici — consideră stabilitatea structurilor funciare ca o tară a agriculturii europene, ca o piedică considerabilă în calea creșterii eficienței agriculturii. Utilizarea optimală a factorilor de producție (capital și muncă) nu se poate obține — conform planului Mansholt, de pildă — decît în condițiile în care o exploatație agricolă dispune între 80—100 ha[2]. Or, în țările C.E.E., 2/3 din totalul unităților au sub 10 ha suprafața arabilă utilizată, 19% între 10—20 ha și doar 3% din unități au peste 50 ha[3].

Indicatorul suprafeței medii pe gospodărie și al creșterii acesteia reprezintă numai un aspect al concentrării. La acesta se adaugă *nivelul producției la hectar, capitalul folosit, valoarea brută și nou creată pe hectar, volumul producției marfă* etc. Numai luînd în calcul toți acești indicatori, ne putem forma o imagine apropiată de realitate în privința concentrării. Altfel, riscăm să tragem concluzii neîntemeiate și în discordanță cu adevărul. Dacă am limita analiza numai la suprafața medie a unei gospodării, ar rezulta că Franța, de pildă, are cel mai înalt grad de concentrare, pentru că în această țară suprafața medie pe gospodărie este cea mai mare în cadrul C.E.E. (17,8 ha). Extinzînd însă observația la *randamentul pe unitate de suprafață — altă latură esențială a concentrării,* constatăm că Franța se situează din acest punct de vedere pe ultimul loc. În perioada 1966—1967 producția agricolă brută exprimată în echivalent cereale la ha a fost de 78 q în Olanda, de 60 q în Belgia și Luxemburg, de 41 q

[2] „Revue du Marché Commun", nov.-dec. 1969, p. 591.
[3] *Le plan Mansholt*, Bruxelles, 1969, p. 393.

în R.F.G., de 26 q în Italia și de 24 q în Franța[4]. Franța se situează pe unul din ultimele locuri și dacă privim creșterea randamentului la ha. Pe o perioadă de 8 ani (1958—1959 și 1966—1967) sporul producției agricole brute (exprimat tot în cereale la ha) era de 20 q în Olanda, de 12 q în Belgia și Luxemburg, de 9 în R.F.G. și de numai 6 q în Franța și Italia.

Randamentele la ha — ca și creșterea acestora — sînt influențate hotărîtor de volumul și mișcarea capitalului folosit pe o suprafață dată, reflectat printre altele în gradul de mecanizare a lucrărilor agricole. După cel de-al doilea război mondial, dezvoltarea generală a forțelor de producție, intensificarea concurenței între ramuri și în interiorul acestora, formarea Pieței comune, au obligat agricultura să extindă deosebit de rapid mecanizarea lucrărilor sale. O dovadă în acest sens o constituie creșterea masivă a numărului de tractoare utilizate și reducerea suprafeței care revine unui tractor[5].

Țara	Nr. de tractoare				Ha pe tractor
	1938	Media 1952—1956	1964	1968	1964
R. F. G.	38 000	383 852	1 106 899	1 292 909	7,6
Belgia	12 000	21 219	61 377	81 014	15,3
Franța	36 000	268 216	952 718	1 106 713	21,9
Italia	36 000	124 436	377 107	542 791	40,8
Olanda	4 000	45 149	11 701	134 628	8,8
Luxemburg	—	3 600	7 100	7 906	19,6

Creșterea cantității de capital utilizat în agricultură se concretizează și în *sporirea consumurilor intermediare* (bunuri și servicii cumpărate de agricultură din alte ramuri ale economiei naționale). În anul 1968 consumul intermediar al gospodăriilor agricole din C.E.E. reprezenta aproximativ 10% din *valoarea producției industriale*, în cifre absolute, 18 miliarde dolari. Calculat în procente din *valoarea producției agricole*, el reprezenta (în 1966) 29% pentru Italia, 33% pentru Franța, 66% pentru R.F.G. și 77% pentru Belgia[6]. De aci, se desprinde concluzia că ponderea consumului intermediar este cu atît mai mare cu cît agricultura este mai intensivă și că, deci, o condiție a sporirii producției în agricultură o constituie sporirea producției industriale livrată agriculturii ca mijloace de producție, creșterea numărului de muncitori din industrie care lucrează pentru agricultură.

Extinderea rapidă a mecanizării, creșterea considerabilă a consumului intermediar au determinat sporirea însemnată a investițiilor de capital pe lucrător activ și pe hectar, aceasta constituind o cerință a agriculturii moderne. După

[4] G. Thilde, „Revue française d'économie et de sociologie rurale" nr. 86, oct.-dec. 1970, p. 23.

[5] Xavier Flores, Les organisations agricoles et le developpement — B.I.T. Geneva, 1970, p. 95 și Statistical Yearbook, O.N.U., 1970, p. 94.

[6] H. Nouyrit, „Économie agricole", nr. 16/15 sep. 1970, p. 11.

datele furnizate de o anchetă efectuată în Franța rezultă că încă în anul 1963 [7] media capitalurilor ce reveneau la ha și pe persoană anual (300 zile) a fost următoarea :

Capitaluri în franci	Micro-gospodării	Gospodării 30 ha	Gospodării 66,3 ha	Gospodării 160 ha
medie pe gospodărie	27 000	73 000	145 000	322 000
medie pe ha	2 650	2 400	2 200	2 000
medie pe persoană	18 000	30 400	45 300	62 000

O primă idee care se degajă din analiza tabelului o constituie creșterea medie a capitalurilor pe gospodărie și pe persoană, o dată cu dimensiunile gospodăriilor. În privința mediei capitalurilor pe ha se observă însă o tendință contrară, care își găsește explicația, după părerea noastră, într-o utilizare mai eficientă a condițiilor tehnice de producție în interiorul gospodăriilor de talie mijlocie și mare. Este vorba în fond, în ultimă instanță, de o subutilizare a bazei tehnice în gospodăriile mici, de risipa de mijloace de producție sub formă de capital în aceste unități, dar caracteristice, în genere, agriculturii întemeiate pe proprietatea privată. Subutilizarea bazei tehnice este valabilă într-o anumită măsură și la nivelul întregii agriculturi, lucru care apare evident dacă se așază în relație investițiile de capital făcute în diferite țări. Așa, de exemplu, capitalul investit pe unitatea de suprafață în agricultura americană și engleză este cu 50% mai redus decît în Franța, ceea ce nu înseamnă o mai slabă dotare tehnică a agriculturii celor două țări, ci doar o economicitate mai mare a producției agricole efectuate pe suprafețe mai întinse [8].

O dată cu creșterea capitalului investit în agricultura vest-europeană (și nu numai în ea), *cu industrializarea activității agricole a sporit considerabil ponderea capitalului de origine neagricolă* (construcții și echipamente, mașini, îngrășăminte etc.). În ciuda creșterii prețului pămîntului și deci a capitalului absolut folosit în această direcție, după unele aprecieri, în R.F.G., de exemplu, peste 75% din cheltuielile agriculturii sînt legate de cumpărarea de mașini (inclusiv reparațiile acestora), de materiale de construcții și produse ale industriei chimice. Acest fenomen obligatoriu pentru toate categoriile de gospodării în virtutea progresului tehnic actual, la care se adaugă tendința relativă de reducere a prețurilor produselor agricole, au determinat în anii postbelici utilizarea în măsură crescîndă a mijloacelor financiare străine, a creditului. O imagine a proporțiilor pe care creditul le-a căpătat în agricultura țărilor C.E.E. ne-o furnizează raportul dintre credit și valoarea producției vîndute. În R.F.G., el era de 58% în 1961 și 73% în 1967 ; în Franța de 32% în 1961 și 63% în 1966 ; în Italia de 14% în 1964 și 16% în 1969 [9]. În măsură crescîndă, agricultura apelează la creditul pe termen lung, mai ales ipotecar (tendință ce se conturează mai pregnant pentru micii producători ale căror cheltuieli de producție sînt adesea

[7] „Revue française d'économie et de sociologie rurale", nr. 1—2/1969, p. 65.
[8] „Revue du Marché Commun", nov.-dec. 1969, p. 612.
[9] *Le plan Mansholt*, Bruxelles, 1969, p. 91.

superioare prețurilor de achiziție). În R.F.G. de pildă, în perioada 1950—1968, creditul pe termen lung a sporit de 6 ori [10]. În S.U.A. — el a crescut de 2,8 ori, între 1955—1967, în timp ce creditul pe termen mijlociu și scurt a crescut de 2,2 ori. Paralel cu creșterea creditelor utilizate scade corespunzător nivelul autofinanțării, în agricultură aceasta fiind sensibil inferioară celei din industrie. Astfel, în Franța autofinanțarea reprezintă 77% în industrie și comerț, 65,6% în transporturi și numai 52,2% în agricultură [11].

Creșterea creditului și îndeosebi a celui ipotecar transformă tot mai mult proprietatea asupra pămîntului într-un simplu titlu juridic, într-o ficțiune, lucru semnalat încă de Marx. Deși țăranul continuă să rămînă proprietar nominal, din punct de vedere economic, el încetează de a mai fi proprietar de pămînt. Are loc în acest mod o ruinare și eliminare mascată a gospodăriilor țărănești cu putere economică redusă, o înrăutățire a situației acestora. Referindu-se la situația țăranului muncitor în capitalism, la eforturile făcute de el pentru a nu fi expropriat rapid, la atașamentul lui fanatic „față de proprietatea sa iluzorie", Lenin sublinia că pentru a se menține, țăranul trebuie să lucreze în folosul capitalului mai greu decît muncitorul salariat.

Monopolizarea crescîndă a vieții economice și creșterea interdependenței dintre ramuri în economia modernă, dezvoltarea serviciilor către populație, insuficiența mijloacelor financiare ale țărănimii, nesiguranța prețurilor și a pieței *au determinat*, după cel de-al doilea război mondial, *sporirea subordonării agriculturii față de industria alimentară și ușoară și față de comerțul alimentar*, cu alte cuvinte față de ramurile absorbante ale produselor sale. Dependența ei crescîndă față de aceste ramuri se explică și prin marea discrepanță dintre gradul de concentrare în industrie și comerț pe de o parte și agricultură, pe de altă parte. Ca ordine de mărime, în agricultură, cele mai mari gospodării nu echivalează decît cu întreprinderile cele mai mici din industrie și comerțul integrat. Agricultura se găsește astfel tot mai mult inserată între ramurile din amonte care îi furnizează cea mai mare parte a mijloacelor de producție necesare și ramurile din aval cărora le furnizează produsele sale, înainte ca acestea să ajungă la dispoziția populației. În locul relațiilor clasice de piață, se formează, astfel, relații cvasicontractuale de tipul integrării verticale, care pot ajunge în unele cazuri pînă la constituirea de ansambluri agroindustriale cvasiintegrate. Integrarea verticală reprezintă în esența ei o formă deosebită de concentrare capitalistă a unor ramuri conexe de producție, în cadrul *căreia* agricultura deține un rol subordonat. Prin intermediul *ei*, monopolurile creează asemenea forme de dominație care mențin proprietatea micilor producători formal, iar în fapt o suprimă, micșorînd tot mai sensibil posibilitatea de mișcare independentă a gospodăriilor agricole. Un exemplu grăitor în privința integrării verticale îl oferă agricultura R.F.G. În această țară, producția integrată reprezenta încă în 1967 circa 36% din întreaga producție marfă a agriculturii [12].

Micșorarea spațiului economic de mișcare al agriculturii, prin subordonarea ei crescîndă *față de ramurile din amonte și aval*, își găsește concretizarea — între altele — în scăderea părții din prețul produselor agricole care revine agri-

[10] „Economica selskogo hozeaistva", Moscova, nr. 4/1970, p. 123.

[11] J. V. Mockers, *Croissances économiques comparées* (Allemagne, France, Engleterre — 1950—1967), Paris 1969, p. 180.

[12] I. Iordanskaia, *Integrarea verticală în agricultura R.F.G.*, în „Mirovaia economika i mejdunarodnîe otușenia", 1/1971.

culturii. În anul 1962, în Franța, agricultura încasa din prețul produselor sale 52,2%, iar în anul 1968 numai 47,8%. În mod corespunzător, industria și comerțul încasau în 1962 — 47,8%, iar în 1968 — 52,2% [13]. O asemenea tendință se verifică și pe exemplul altor țări capitaliste.

O urmare inevitabilă a introducerii masive a progresului tehnic în agricultură, a creșterii concentrării și sporirii productivității muncii o constituie scăderea absolută în proporții însemnate a populației ocupate.

În anul 1969, în agricultura țărilor care fac parte din C.E.E. se afla ocupată numai 13,7% din populația activă, în timp ce în urmă cu numai 10 ani procentul era de 22%. În medie anuală, populația activă agricolă a scăzut după 1956 cu: 110 000 persoane în Germania, 145 000 în Franța, cu 263 000 în Italia, cu 3 000 în Belgia și 14 000 în Olanda [14].

O trăsătură distinctă, particulară privind evoluția populației active agricole o reprezintă, pentru unele țări capitaliste dezvoltate tendința de scădere a efectivului de salariați (muncitori și funcționari), în timp ce pe ansamblul industriei, precum și în celelalte ramuri, numărul de salariați crește absolut, cît și relativ. În C.E.E., structura lucrătorilor agricoli permanenți, care furnizează (după țară) — între 75—90% din numărul total de zile lucrate, cuprinde: 42% șefi de gospodării; 38% ajutoare familiale și 20% salariați [15]. Această scădere a ponderii muncii salariate în agricultura capitalistă, considerată de unii economiști burghezi drept un paradox, reprezintă, în fond, un lucru firesc, o legitate, deoarece productivitatea muncii în această ramură crește mult mai rapid decît concentrarea suprafețelor. Într-o atare situație, primii eliminați nu sînt proprietarii — fie ei chiar nominali —, ci muncitorii salariați.

Scăderea absolută a numărului de salariați în agricultură este interpretată de către unii economiști și teoreticieni burghezi drept o consolidare a fermei familiale în condițiile tehnicii actuale. Se afirmă adesea că „contrar celor petrecute în industrie și comerț, agricultura devine o dată cu dezvoltarea progresului tehnic o activitate din ce în ce mai familială" [16]. N. Drogart, încercînd să argumenteze faptul că gospodăria familială constituie baza agriculturii moderne, susține că ea este tipul ideal de gospodărie în deplină concordanță cu modul de viață tradițional la sate și ferită de concurență, produsele sale fiind preferate sub aspectul calității ș.a. Or, așa cum a reieșit din aspectele concentrării producției agricole tratate mai sus, un număr crescînd de mici producători se ruinează sau se găsesc în situația unor adevărați lucrători la domiciliu.

Realitatea arată că gospodăriile familiale nu sînt capabile să utilizeze în măsura necesară cuceririle științei și tehnicii moderne, fiind supuse unor multiple presiuni și incertitudini. Ele nu pot asigura, de asemenea, ocuparea integrală a forței de muncă din familie. Concluzii foarte interesante ne oferă în acest sens analiza evoluției *numărului total de persoane ocupate* — pe categorii de gospodării (după suprafață) și la 100 ha pe parcele agricole —, în R.F.G. În gospodăriile minuscule, de pînă la 2 ha, revin 84 muncitori pe an la 100 ha, în gospodăriile foarte mici (între 2—5 ha) — 20 muncitori, iar în

[13] H. Nouyrit, „Économie agricole", nr. 16/15 sept., 1970, p. 12.
[14] Cl. Baillet, „Revue du Marché Commun", nov.-dec. 1969, p. 258.
[15] O.C.D.E., *Agriculture et croissance économique*, 1965, p. 70.
[16] Cf. P. Vau, *L'agriculture dans l'économie*, editions, Economie et humains, Paris, 1967, p. 96.

cele de 50 ha și peste — sub 6 muncitori pe an [17]. Se poate afirma că pentru primele categorii de gospodării există o suprapopulație latentă sau o subutilizare a forței de muncă. De aceea, în căutare de lucru și venituri superioare o parte a membrilor de familie, în special tineri, părăsesc activitatea agricolă. Pe această bază are loc o reducere și a populației nesalariate. Ni s-a părut semnificativă și tendința manifestată, după 1960, în agricultura C.E.E., de neînlocuire a șefilor de gospodării de către urmașii lor, avînd loc ca urmare procesul general recunoscut de senilizare a acestor șefi și de îmbătrînire generală a populației satelor. În 1967 de exemplu, jumătate din șefii gospodăriilor din C.E.E. aveau peste 57 de ani [18].

În condițiile reducerii absolute a populației active ocupate în agricultură, creșterea valorii adăugată-totală * (brută) *este rezultatul creșterii productivității muncii,* care de altfel a cunoscut un ritm superior celui înregistrat în industrie. În C.E.E., în perioada 1956—1966, creșterea productivității muncii pe un lucrător a fost de 6,9% anual față de 4,9% în industrie (perioada 1958—1967) [19]. Privind însă nivelul mediu al productivității în agricultură, se constată că el se situează cu mult sub media pe economie în virtutea caracterului sezonier al activității, a folosirii incomplete a utilajelor agricole, a nivelului general mai scăzut de înzestrare tehnică etc. După Angus Madison — autorul unei cărți importante privind productivitatea muncii, rezultă că în agricultura Franței productivitatea muncii nu reprezenta decît 53,6% din cea medie pe economie [20].

Productivitatea muncii mai redusă în agricultură decît în industrie, deteriorarea prețurilor la produsele agricole, politica fiscală etc. au ca rezultat inevitabil înrăutățirea situației veniturilor provenite din agricultură. Paralel cu aceasta are loc o creștere a disparității veniturilor în interiorul agriculturii, ca efect al stratificării gospodăriilor. În Olanda, de pildă, veniturile conducătorului unei gospodării, cu peste 50 ha, sînt aproape de 6 ori mai ridicate decît veniturile conducătorilor cu gospodării între 7—15 ha, iar în R.F.G. venitul pe unitate de muncă (UTH) crește cu 50% cînd se trece de la gospodării sub 10 ha, al cele cu peste 50 ha. Această disparitate a veniturilor obținute de diferitele categorii de gospodării face deosebit de grea situația financiară a micilor producători din agricultura țărilor capitaliste dezvoltate, agravînd contradicțiile economice și sociale existente în această ramură. Situația grea a micilor gospodării o găsim subliniată indirect chiar în revista patronală din Franța „Entreprise" : „Există, în Franța, 1 milion de gospodării nerentabile care se mențin, pentru că în agricultură întreprinderile marginale nu dispar în mod spontan" [21].

Intervenția crescîndă a statului în agricultură, pe măsura dezvoltării capitalismului monopolist de stat, și mai ales pe măsura realizării integrării agrare — pentru țările C.E.E., nu poate rezolva problemele foarte complexe pe care le ridică modernizarea agriculturii, cît și creșterea competitivității agriculturii na-

[17] „Agrarwirtshaft", nr. 5/1969, p. 125.

[18] H. Nouyrit, „Economie agricole", nr. 16/15 sept. 1970, p. 6.

* Val. brută adăugată în agricultură — apare ca diferența dintre producția ramurii și cumpărările curente de bunuri și servicii din alte ramuri (consumul intermediar).

[19] H. Nouyrit, „Economie agricole", nr. 16/15 sept. 1970, p. 6.

[20] „Problèmes economiques", nr. 1139/1969, p. 4.

[21] H. Lepage, *Une monde à l'envers : l'agriculture française,* în „Entreprise", 23 martie 1968.

ționale față de parteneri. Reglementarea monopolist-statală își dovedește esența sa de clasă și în cazul agriculturii. Ea se orientează în principal spre stimularea marii producții capitaliste. Conform unor noi propuneri ale lui Mansholt pentru aplicarea planului său, se prevede concentrarea ajutorului asupra „gospodăriilor susceptibile de dezvoltare", care trebuie să îndeplinească mai multe condiții : conducătorul gospodăriei să posede capacități profesionale suficiente ; să stabilească un plan de dezvoltarea unității după obiectivele vizate ; gospodăria să aibă o contabilitate completă și să atingă un produs brut de 10 000—12 000 UC (1 UC = 5,5 franci) pe o persoană ocupată etc. [22]. Strategia statului burghez contemporan urmărește, de fapt, să curețe agricultura de milioanele de gospodării țărănești, adesea prin asemenea metode care să îndulcească procesul dispariției lor, și să nu ducă la manifestări politice ale păturilor țărănești respective — împotriva orînduirii capitaliste.

O formă deosebită a acestei curățiri și a atragerii totodată, a masei de producători „independenți" pe calea concentrării capitaliste o reprezintă — așa cum am amintit — integrarea verticală. Ea modifică relațiile tradiționale ale agriculturii, structura și formele ei de legături cu celelalte sectoare. Firmele integratoare oferă nu numai credite și condiții de desfacere etc., ci efectuează și controlul și conducerea laturii agrotehnice a producției, cu ajutorul specialiștilor de care dispun. Integrarea verticală distruge astfel ultimele iluzii despre libertatea producătorului agricol în societatea capitalistă, transformîndu-l în lucrător salariat al uniunilor monopoliste.

[22] „Économie agricole", nr. 16/15 sept. 1970, p. 8.

Institutul preparandial din Maramureș 1862 — 1972

VALERIU ACHIM
— Baia Mare —

După un deceniu de guvernare absolutistă, instaurată în Imperiul habsburgic, în urma înfrîngerii revoluției burghezo-democratice din 1848, situația internă, precum și eșecurile suferite pe plan extern constrîng Curtea din Viena să adopte o atitudine constituțională, decretînd prin diploma imperială din 20 octombrie 1860 și prin patenta din 26 februarie 1861 un „Regim liberal".

Această perioadă a „Regimului liberal" a determinat o orientare a popoarelor asuprite din Imperiul habsburgic către o viață politică activă, către o luptă susținută împotriva exploatării naționale și sociale, către o largă acțiune de luminare a maselor populare prin înființarea de școli confesionale, asociații culturale, biblioteci etc. În aceste împrejurări iau ființă „Asociația transilvană pentru literatura română și cultura poporului român — „ASTRA" (1861), „Societatea academică *Petru Maior* din Budapesta" (1862), „Gimnaziul fundațional de la Năsăud" (1863) ș.a. [1].

În 1860 se restabilește viața constituțională și în Maramureș, în funcțiile administrative de conducere fiind numiți români, care reprezentau de altfel majoritatea populației acestui ținut. Astfel, în fruntea comitatului Maramureșului ajunge Iosif Man, numit comite suprem, Gheorghe Iuga, vicecomite, Petru Mihali, notar ș.a. Acești conducători ai românilor maramureșeni încep să organizeze, cu mijloacele modeste pe care le aveau la dispoziție, o largă acțiune de înviorare a vieții național-culturale locale. O conjunctură favorabilă unei astfel de acțiuni a prilejuit-o, în 1856, desprinderea de către dieceza ruteană a Muncaciului a unui număr de 94 parohii române aflate în comitatele Maramureș, Sătmar, Ugocea — din care 55 pe văile rîurilor Iza și Vișeu — și trecerea lor sub jurisdicția eparhiei de la Gherla.

În noile condiții, la școlile românești încep să fie numiți numai învățători români și se depun eforturi de înlocuire a limbii slavone în biserici și în școli. Dar greutatea cea mare consta în *lipsa învățătorimii românești*. De aceea, un prim obiectiv al acestei perioade îl constituia *înființarea unui institut care să pregătească viitoarele generații de învățători*.

La 3 septembrie 1860 se fac primii pași în acest sens, prin constituirea unei comisii, în frunte cu Iosif Man, comitele suprem, care să pregătească condițiile necesare înființării unei asociații culturale, iar printre altele, să aibă și sarcina susținerii unui astfel de institut. Această asociație ia naștere la data de 5 februarie 1861 și se numește *Asociația pentru cultura poporului român din Maramureș*, cu sediul la Sighetul Marmației. Comitetul de conducere era alcătuit din Iosif Man președinte, Mihail Pavel vicepreședinte, Petru Mihali secretar și mai mulți membri [2].

Înființarea Institutului preparandial — pentru că așa i s-a spus — presupunea asigurarea unor minime condiții de ordin material (sediu, fonduri pentru plata salariilor etc.), asigurarea cu cadre de specialitate etc. La o inspirată intervenție a președintelui asociației, forurile superioare de stat de atunci donează preparandiei române intravilanul erarial numit „Szegedy", din piața Sighetului Marmației, împreună cu edificiile aflate pe el. Pentru asigurarea fondurilor bănești s-a făcut apel la contribuția „inteligenței" satelor, a țăranilor. Nu de puține ori s-au organizat colecte publice, prin sate și prin tîrguri, ori reprezentanții teatrale, muzicale, serbări școlare, avînd drept scop adunarea de bani pentru susținerea preparandiei.

Încă de la început s-au făcut demersurile necesare pentru asigurarea școlii

cu cadre didactice calificate. Unul dintre aceştia a fost şi profesorul Ioan Buşiţia, „docintele binemeritat şi calificat de la şcoala elementară din Lăpuşul unguresc" (azi Tîrgu Lăpuş n.n.). Numirea i s-a făcut în şedinţa comitetului Asociaţiei, în ziua de 10 noiembrie 1861, cînd i s-a stabilit o retribuire anuală de 500 florini, cvartir natural liber şi lemne de foc, „pentru care vom aştepta de la Stimatu Domnia Ta, ca pe tinerii preparanzi educaţiunei-ţi încredinţaţi să-i conduci, să-i înveţi şi să-i pregăteşti, ca ieşind din institut să se poată aplica (numi n.n.) de învăţători comunali şi ca aceia să fie în stare de a deştepta şi învăţa tinerimea în ştiinţele cele pentru ei de lipsă" [3].

Institutul preparandial şi-a deschis cursurile în ziua de 20 ianuarie 1862, cu un număr de 12 elevi. Semestrul din 20 ianuarie — 21 iulie a fost considerat an pregătitor (Vorbereitungsjahr) la cursul de doi ani, ce urma să se desfăşoare în anii şcolari 1862/63—1863/64. La începutul anului şcolar 1862/63, în luna octombrie, celor 12 preparanzi li s-au mai adăugat 12, astfel încît cursurile au fost urmate de 24 elevi.

La sfîrşitul ciclului de doi ani, s-au prezentat în faţa examenului de absolvire 24 elevi, din care au fost declaraţi maturi 12. În următorul ciclu de doi ani se înscriu 18 elevi, şi aşa, an de an, pe parcursul unui deceniu, Institutul preparandial din Sighetul Marmaţiei a dat şcolilor româneşti 120 de învăţători români [4].

Marele merit al acestei şcoli l-a constituit faptul că printre cei admişi şi pregătiţi erau mulţi şi din alte comitate, ca, de pildă, Sătmar (Apa, Seini, Firiza etc.), Ugocia (Gherţa Mare), Chioar (Mogoşeşti, Cernăşti, Purcăreşti etc.), Dobîca (Dobric, Groşi). Datorită lor se deschid primele şcoli româneşti în Maramureş, Ţara Chioarului, Satu Mare, Sălaj, Ţara Lăpuşului etc.

„Elevii locuiau în institut şi plăteau cîte 10—20 creiţari pe zi — scrie Tit Bud, directorul convictului de mai tîrziu — apoi harnicul profesor Buşiţia dispunea peste culină (cantină n.n.) şi să fierbea cîte o oală mare de fasole, cîte o căldăruţă de tocană cu brînză, seara tocană cu lapte, altă dată se frigea cîte un miel, apoi cîte o oală de picioci — adeca se ducea viaţă românească".

Nu de puţine ori „n-aveau ce mînca nici profesorul nici elevii" ; atunci vicarul Pavel trimitea picioci dintr-un sat din apropiere, iar profesorul Buşiţia, „care era şi măestru de tocmit ceasuri şi de pus plese la cuţite, şi de alte măestrii,... cînd se subţia aţa şi nu mai avea bani de nicăiri repara ceasurile preoţilor şi protopopilor..."

Erau şi momente de înălţare, de bucurie, aşa-zise „zile bune", cînd „profesorul Buşiţia lua ceterea la mînă şi trăgea cîte o hore mîndră din Ardeal, de-ţi era drag să o asculţi, sau cînd poetul Simeon Botizan ne delecta (cu) cîte o poezie, iar preparanzii cu cîntări frumoase naţionale" [5].

Programa de învăţămînt prevedea ca obligatorii 20 de ore pe săptămînă, din care profesorului ordinar, conducător, îi reveneau 16 ore, iar catihetului şi profesorului de canto cîte 2 ore, în total 4. Orarul prevedea cîte 4 ore pe zi, două înainte de masă şi două după masă, în afară de marţi şi de vineri după masă, cînd elevii erau liberi. În structura anului şcolar se mai prevedeau şi două vacanţe, mai scurte, de 8—10 zile (numite atunci de Crăciun şi de Paşti) şi o vacanţă mai mare, de vară, de două luni.

Obiectele de învăţămînt prevăzute în program erau : 1. *Religia*, 2. *Gramatica română*, 3. *Gramatica ungară*, 4. *Istoria naturală* 5. *Metodica*, 6. *Geografia*, 7. *Geometria*, 8. *Istoria universală*, 9. *Economia*, 10. *Calculatul*, 11. *Scrisul caligrafic şi desenul*, 12. *Cînt bisericesc şi cîntări poporale*.

Practica pedagogică a elevilor preparanzi, viitori docenţi, s-a făcut, după un raport al distinsului profesor Ioan Buşiţia, în clasa proprie, cu metoda catihetică (întrebări şi răspunsuri n.n.), în speranţa că pe parcurs această practică se va putea face la Şcoala greco-catolică trivială opidană. Elevii au mai fost deprinşi cu practicarea grădinăritului, pomăritului, albinăritului, legumăritului, în grădina şcolii (de 1,5 jugăre), special destinată acestui scop. Elevii aveau la dispoziţie şi o „bibliotecă frumoasă" [6].

Aceşti pionieri ai învăţămîntului românesc din nord-vestul Transilvaniei, instruiţi şi educaţi în spiritul epocii de către Institutul preparandial din Sighetul Marmaţiei, au pus bazele unei adevărate opere de culturalizare a maselor. Pe lîngă învăţătura cărţii, care se făcea de multe ori în localuri necorespunzătoare, dar pline de copii dornici de învăţătură, „ei au ţinut trează şi flacăra naţionalităţii poporului apăsat de veacuri".

Numeroase activităţi extraşcolare, de luminare a poporului, îşi aveau sursa de inspiraţie şi teren de desfăşurare în cadrul „Societăţii de lectură a românilor maramureşeni", înfiinţată, după multe greutăţi, în anul 1867 [7].

Documentele atestă însă faptul că statutele „Asociaţiei pentru cultura poporului român din Maramureş", care reglementau şi formele de funcţionare ale Institutului preparandial, n-au fost aprobate de guvern decît în 1868. Datorită acestui fapt, în tot acest timp, Preparandia n-a avut drept de publicitate. S-a creat această situaţie, mai ales prin intervenţia repetată a episcopatului rutean de la Ungvár, de care aparţinea parohia din Sighetul Marmaţiei (pînă în 1871), şi care „a pus multe piedici şi s-a opus cu toate puterile sale în contra înfiinţării unui institut greco-catolic român în teritoriul diecezei sale" [8].

Dar anul 1867 a fost şi anul încheierii dualismului austro-ungar, cu tot cortegiul său de măsuri restrictive luate împotriva popoarelor nemaghiare de către aristocraţia şi burghezia locală ajunse la putere. Încetul cu încetul numărul oficialilor români din conducerea comitatului Maramureş scade, iar în 1870, Institutul preparandial român se vede nevoit să-şi înceteze activitatea, deoarece lua fiinţă un institut similar de stat, cu limba de predare maghiară.

În noua situaţie, după multe discuţii, conducerea Asociaţiei... pune condiţia ca: „la Institutul preparandial de stat să funcţioneze şi doi profesori ordinari de naţionalitate română, care să propună mai multe obiecte în limba română, iar profesorii de la Preparandia română să fie aplicaţi (numiţi n.n.) ca profesori ordinari la Preparandia statului". Oficialităţile au acceptat. Cum s-au respectat condiţiile stabilite în 1870 cu privire la predarea limbii române în Institutul de stat din Sighet, ne informează acelaşi Tit Bud, în Analele sale. Iată ce spune la p. 45: „...la numitul institut din acest an scolastic (1878) s-a eliminat studiul limbii şi a literaturii române, iar studiul religiunii şi a ritului greco-catolic nu se propune în limba română...". Iar mai departe: „Adnotez, cum că pe baza convenţiunei încheiată cu Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii Publice în 1870, profesorul Ioan Bușiţia a fost denumit de profesor la Preparandia de stat din Sighet şi dînsul a şi propus unele studii în limba română. Ioan Bușiţia apoi a fost străpus (transferat n.n.) la Preparandia de stat din Sărospatak (azi localitate în R.P.U.) şi aici s-a înlocuit cu altul, care n-a ştiut limba română şi astfel n-a fost cine să propună studii în limba română... Şi de la 1878 încoace nici nu s-a propus în Preparandia de stat din Sighet nici un studiu în limba română" [9].

În acest fel, tinerii români maramureşeni, dornici de şcoli mai înalte, se duceau la Gherla, unde funcţiona în continuare o preparandie diecezană în limba română, numărul preparanzilor români de la şcoala de stat din Sighet reducîndu-se la 5—6 anual.

Astfel şi-a încheiat activitatea primul institut de învăţămînt preparandial din Maramureş, într-un moment în care toate popoarele asuprite din îmbătrînitul Imperiu habsburgic, „regenerat" prin dualism, se ridicau impetuos spre libertate, spre lumină. Importanţa lui însă nu poate fi redusă la dimensiunea existenţei sale cronologice. Deceniul al şaptelea al secolului trecut a marcat, prin Institutul preparandial din Sighetul Marmaţiei, un moment semnificativ din istoria învăţămîntului pedagogic maramureşean, cu largi implicaţii în viaţa spirituală a acestei nordice părţi a ţării. Iată un motiv în plus pentru care Comisia de redactare a „Tratatului de Istoria Învăţămîntului din România", în curs de elaborare, trebuie să-l consemneze, la loc cuvenit, chiar şi în „Compendiul" apărut (în anul 1971) în Editura didactică şi pedagogică. Ne facem o datorie de onoare, consemnînd în cîteva rînduri, la cea de-a 110-a aniversare a acestei instituţii maramureşene, importanţa ei în peisajul spiritual al locului şi epocii.

BIBLIOGRAFIE

1. cf. *Din Istoria Transilvaniei*, vol. II. ed. a II-a. Editura Acad. R.P.R., 1963, capit. II. pp. 133—198.
2. cf. Tit Bud, *Analele asociaţiunii pentru cultura poporului român din Maramurăş*, 1860—1905, edate prin Comitetul Asociaţiunii, Gherla, 1906, Tipografia „Aurora", A. Todoran.
3. *Idem*, p. 140.
4. V. Curticăpeanu, *Mişcarea culturală românească pentru unirea din 1918*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 46.
5. Tit Bud, *op. cit.*, pp. 18—19.
6. *Idem*, pp. 160—162.
7. *Ibidem*, p. 50; V. Curticăpeanu, *op. cit.*, pp. 46—47; D. Pop, *Folcloristica Maramureşului*, Ed. Minerva, Bucureşti, 1970, pp. 31—35.
8. Tit Bud, *op. cit.*, p. 22.
9. *Idem*, pp. 29, 45, 46.

Consideraţii privind tipologia structural - istorică a educaţiei de masă

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător ştiinţific principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

În seculara cultură şi civilizaţie românească, educaţia maselor ilustrează complexul proces ascendent al continuităţii şi al asimilării creator-modelatoare a marilor valori culturale, proces izvorît din realităţile noastre sociale şi desfăşurat stadial, pe etape de dezvoltare, în funcţie de condiţiile economice şi sociale specifice fiecărei epoci date. Astfel, în cadrul procesului amintit, în educaţia maselor din ţara noastră, de-a lungul timpului — ţinînd seama de determinarea social-istorică şi corelarea formelor conştiinţei sociale — considerăm că se poate desprinde următoarea *tipologie structural-istorică*, relevînd esenţa, structura, funcţiile, direcţiile acestei componente fundamentale a învăţămîntului şi pedagogiei [1].

A. **Tipul iluminist în educaţia maselor.** Preocupări de propagare a cunoştinţelor dincolo de cercul restrîns al unor iniţiaţi se găsesc la noi cu secole în urmă, atît în literatura noastră populară şi în pravile, cît şi în literatura noastră cultă de la scrierile umaniştilor Nicolaus Olahus şi Coresi la lucrările reprezentanţilor puternicului umanism românesc din secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea — cărturarii Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, Dimitrie Cantemir, stolnicul Constantin Cantacuzino, Nicolae Milescu, fraţii Greceanu.

O acţiune şi o literatură propriu-zisă de educaţie a maselor nu apare însă atît pe plan universal şi naţional decît ca urmare a procesului istoric de amplă şi de masivă ridicare a poporului la cucerirea unui statut modern de viaţă social-economică, politică şi culturală. Coordonatele de epocă concretizînd declanşarea acestui proces, sînt date de revoluţia din 1789 şi revoluţiile de la 1848. Într-un larg şi specific context de epocă acţiunea şi literatura respectivă de educaţie a maselor s-a desfăşurat iniţial în patria noastră pe făgaşul şi în limitele concepţiei iluministe, văzînd în cultură mijlocul de ridicare şi emancipare a maselor.

Tipul iluminist în acţiunea de educaţie a maselor a avut o funcţionalitate bine conturată caracterizată printr-o multilaterală operă de combatere a neştiinţei de carte, de răspîndire a cunoştinţelor, de înlăturare a superstiţiilor, culturalizare a poporului, — operă axată pe un viguros fond patriotic de luptă împotriva asupririi sociale şi naţionale şi de impunere a unui învăţămînt naţional în limba maternă. Acest tip de educaţie a maselor a vehiculat ideile înaintate ce promovau naţionalismul şi spiritul laic împotriva misticismului şi clericalismului, încrederea în puterea educaţiei şi în posibilitatea dezvoltării multilaterale a fiinţei umane.

În desfăşurarea istorică, tipul iluminist de educaţie a maselor s-a concretizat evolutiv în mari momente şi manifestări culturale de intensă rezonanţă în viaţa poporului nostru. Ca exemplificare, menţionăm cîteva din aceste realizări : *Şcoala Ardeleană ; Societatea filozofească a neamului rumânesc în mare Principatul Ardealului (1875) ; Contribuţia cărturarilor generaţiei revoluţionare de la 1848 ; Contribuţia conferinţelor învăţătoreşti, asociaţiilor şi reuniunilor personalului didactic şi a presei pedagogice transilvănene* (a doua jumătate a secolului al XIX-lea). Astfel, *Şcoala ardeleană*, amplă mişcare social-culturală progresistă manifestată în Transilvania la încrucişarea a două veacuri, a desfăşurat prin operele şi activitatea reprezentanţilor ei o însemnată şi valoroasă acţiune de educaţie a maselor.

Exponenţii de seamă ai Şcoalei ardelene — Samuil Micu, Gh. Şincai, Petru Maior, Ion Budai-Deleanu — ca şi ceilalţi valoroşi cărturari ai acestei mari mişcări social-culturale — C. Diacono-

[1] Vezi în sensul considerării educaţiei adulţilor ca o componentă a învăţămîntului şi a pedagogiei : *Conferinţele UNESCO de educaţie a adulţilor* de la Elseneur (Danemarca) 1949, S.U.A. (1969), Tokio (1968), Praga (1968), Montreal (Canada) 1970, precum şi *Conferinţa generală UNESCO de la Paris 1968*.
Vezi problema pedagogizării educaţiei adulţilor, în :
M. Maliţa, *Şcoala în societatea socialistă*, „Lupta de clasă" nr. 10/1971.
G. Văideanu, *Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a educaţiei adulţilor*, în vol. *Educaţia adulţilor*, Bucureşti, 1968.

vici-Loga, I. Piuariu Molnar, D. Eustatievici, R. Tempea, P. Iorgovici, I. Ţichindeal ş.a. — prin lucrările şi manualele elaborate şi prin activitatea desfăşurată au adus o contribuţie de mare însemnătate istorică la opera de educare şi culturalizare a poporului. Reprezentanţii Şcoalei ardelene au desfăşurat şi o susţinută şi pilduitoare activitate practică pentru luminarea şi culturalizarea maselor, lăsînd urmaşilor înaltul exemplu al unui adevărat apostolat. Solicitat de episcopul Samuil Vulcan din Oradea, Petru Maior propune printr-un temeinic raport — tipărit în revista „Unirea", 1801, nr. 28 — măsurile necesare „promovării culturii poporului", „cultivării clerului şi dezvoltării şcolilor naţionale". Emoţionantă rămîne mărturisirea sa venită din pragul altui timp: „Aceasta este ceea ce mă doare mai tare, că atîta neştiinţă stăpîneşte în lume" [2].

B. **Tipul de educaţie a maselor văzută ca acţiune practică social-culturală de educaţie a adulţilor.** Acest tip de educaţie a maselor în ţara noastră cuprinde prin manifestările şi concretizările sale, atît ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, cît şi o treime din veacul al XX-lea.

În desfăşurarea sa istorică, îndeosebi o dată cu începutul secolului nostru, el s-a conturat din ce în ce mai pregnant ca *educaţie a adulţilor*.

Deşi tributar concepţiei iluministe, noul tip de educaţie a maselor depăşeşte modul declarativ şi utopic de abordare iluministă a problemei, prin viziunea unei acţiuni practice, eficientă social-cultural, ancorată în realităţile societăţii noastre. El are o determinare complexă axată pe situaţia specifică social-economică, politică şi culturală a ţării în acea perioadă; prezenţa viguroasă a noii clase revoluţionare — a proletariatului — ce-şi deschidea un mare şi biruitor drum în istorie; puternica influenţă ideologică a socialismului ştiinţific.

Acest tip de educaţie şi culturalizare a maselor s-a desfăşurat pe fundalul istoric al desăvîrşirii unirii politice, consolidării economiei şi administraţiei burgheze, edificării României moderne, declanşării luptei organizate a clasei muncitoare. Este o epocă de întinse şi de adînci frămîntări social-economice şi politice, conturată de lupta dintre forţele progresiste şi coaliţia burghezo-moşierească. Forţele progresiste erau reprezentate de clasa muncitoare în curs de hotărîtoare afirmare, ţărănimea, mica burghezie ce luptau pentru reforme social-economice şi pentru cultură democrată. Coaliţia burghezo-moşierească urmărea înfrîngerea mişcării şi ideologiei revoluţionare, impunerea compromisului dintre vechi şi nou, frînarea ştiinţei şi culturii înaintate. Este o epocă punctată de reprimarea sîngeroasă a răscoalelor ţărăneşti din 1888, 1889, 1894, 1899, culminînd cu aceea din 1907 şi a luptelor muncitoreşti în continuă şi puternică creştere.

Tipul de educaţie a maselor văzută ca acţiune practică social-culturală de educaţie a adulţilor se caracterizează printr-o funcţionalitate axată pe acţiuni practice fundamentate pe realităţi social-economice şi culturale şi urmărea ridicarea cultural-morală şi economică a poporului. Printre mijloacele de realizare folosite, calea reformelor făcea parte integrantă. Aceste mijloace vizau în ansamblu masele populare şi în mod deosebit ţărănimea. Acest tip de educaţie a maselor, în mod evolutiv, s-a concretizat în însemnate realizări social-culturale. Menţionăm, ca ilustrare, cîteva din acestea: *Asociaţiunea transilvană pentru literatura română şi cultura poporului român* (ASTRA, 1861); *Asociaţia pentru cultura poporului român din Maramureş* (1861); *Asociaţia naţională ardeană pentru cultura şi conversarea poporului român* (1862); *Societatea Transilvania* (1867); *Societatea Ateneul Român* (1865); *Societatea pentru învăţătura poporului român* (1866); *Ateneul din Muşăteşti-Argeş* (1879); *acţiunea haretistă; Casa şcoalelor* (1896); *Liga culturală* (1891); *Universitatea populară de la Vălenii de Munte* (1908); *Casele naţionale* (1916); *acţiunea lui D. Gusti de educaţie a maselor; Academia populară din Constanţa* (1926); *Universitatea populară din Ungureni* (1934); *Şcolile de adulţi* (1896).

1. Astfel, *Asociaţiunea transilvană pentru literatura română şi cultura poporului român* (ASTRA) — înfiinţată la Sibiu, în 1861 — a dus mai departe printr-o prestigioasă activitate de mari proporţii crezul generaţiei de la 1848 de eliberare socială şi naţională, desăvîrşire a unităţii de stat, promovarea culturii naţionale unitare, ridicarea stării culturale şi materiale a poporului.

[2] Petru Maior, *Didahii*, Cuvînt înainte, Buda, 1809.

ASTRA a desfăşurat un amplu şi multilateral program de educaţie a maselor şi de îmbunătăţire a stării lor materiale prin înfiinţarea şi organizarea [3] de case naţionale (cămine culturale), biblioteci, muzee, cursuri, conferinţe, societăţi cultural-artistice, economice, cooperative, societăţi de asigurare, expoziţii, concursuri, serbări etc. ASTRA şi-a continuat activitatea şi după 1918 în cadrul statului naţional unitar, împlinindu-şi marele ei rol timp de aproape nouă decenii.

2. De asemenea, *acţiunea haretistă* (1897—1910) de ridicare culturală şi economică a poporului [4] în speţă a ţărănimii, reprezintă o treaptă în opera de educaţie a maselor. Urmărind micşorarea decalajului nedrept între satul încătuşat în servituţile feudale şi oraşul în curs de industrializare, Spiru Haret organizează o amplă acţiune reformatoare de ridicare a ţărănimii pe plan economic şi cultural. Pe plan economic iniţiază înfiinţarea de bănci populare, cooperative de consum, obştii de arendare şi de cumpărare a pămîntului, grădini şcolare şi cantine şcolare. Pe plan cultural organizează: cercuri culturale, şcoli de adulţi, biblioteci săteşti, teatru sătesc, şezători săteşti, sprijină înfiinţarea revistelor învăţătoreşti, acordă fonduri pentru tipărirea de cărţi destinate poporului, participă la crearea „Asociaţiei Universităţii populare" (1911), asigură apariţia revistelor „Albina" (1897) şi „Revista generală a învăţămîntului" (1905), întemeiază Societăţile „Steaua" (1900) şi „Liga de Deşteptare" (1912), ce urmărea „ajutorarea muncitorimii", progresul ei cultural ş.a.

Spiru Haret a statornicit principiul misiunii sociale a şcolii şi a cadrelor didactice, văzînd în slujitorii şcolii pe înfăptuitorii acestei misiuni: „Învăţătorul trebuie să înveţe şi să facă mai buni nu numai pe copii, dar pe toţi cei care au trebuinţă să fie instruiţi şi luminaţi... De aceea ne-am silit să utilizăm activitatea corpului didactic şi în afară de şcoală punînd-o în serviciul luminării poporului şi a deşteptării lui la o viaţă intelectuală morală şi economică mai bună" [5].

3. *Acţiunea lui D. Gusti de educaţie a maselor* — afirmată în al patrulea deceniu al secolului XX — a urmărit în mod practic şi pe bază de reforme social-culturale, îmbunătăţirea stării social-economice şi culturale a poporului, îndeosebi a ţărănimii. Ea era bazată pe o concepţie axată pe temeinica cunoaştere ştiinţifică, monografică, a realităţilor sociale, în speţă cele rurale [6]. Această concepţie şi-a găsit o corespunzătoare şi multilaterală concretizare în organizarea unei întinse reţele de cămine culturale, de şcoli superioare ţărăneşti, de echipe studenţeşti şi organizarea de şcoli de echipieri; elaborarea şi aplicarea — în 1938 — a legii Serviciului social, ilustrînd calea de acţionare pe bază de reforme; înfiinţarea de instituţii ca Institutul de cercetări monografice a României şi Institutul de cercetări sociale al României (fost Institutul social), avînd ca scop „cunoaşterea ştiinţifică a ţării şi a neamului"; editarea revistelor „Albina" şi „Căminul cultural" şi publicarea colecţiilor de cărţi „Cartea satului" şi „Albina" destinate formării bibliotecilor săteşti; organizarea de librării săteşti ş.a.

C. **Tipul de acţiune revoluţionară în educaţia maselor** din ţara noastră, reprezintă o concepţie nouă de mare profunzime şi eficienţă socială transformatoare. Avîndu-şi începuturile în ultimul pătrar al secolului al XIX-lea, el acoperă pînă acum, în victorioasa lui desfăşurare amplitudinea unui secol şi cunoaşte azi forme înalte, superioare de manifestare potrivit etapei de construire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Activitatea revoluţionară de educaţie a maselor este strîns legată de organizarea şi de afirmarea biruitoare a clasei noastre muncitoare şi face parte integrantă din revoluţia socialistă. Lenin sublinia plastic necesitatea instruirii şi educaţiei maselor, arătînd că „de jos ţîşneşte o puternică năzuinţă spre lumină şi ştiinţă" [7].

În marele arc al realizărilor, depăşind un secol ale acţiunii revoluţionare de educaţie a maselor se pot distinge perioadele: I. 1868 pînă la 1921; II. 1921—1944; III. 23 August 1944 pînă în prezent.

---

[3] v. V. Curticăpeanu, *Mişcarea culturală românească pentru Unirea din 1918*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1963.

[4] v. Ion Orghidan, *Spiru Haret şi educaţia adulţilor*, în vol. *Educaţia adulţilor*, Bucureşti, 1968, p. 305.

[5] Spiru C. Haret, *Raport către rege*, 1903, p. 139.

[6] v. O. Bădina, *Educaţia adulţilor în opera lui D. Gusti*; O. Neamţu, *Cultura ca acţiune socială*, în vol. *Educaţia adulţilor*, 1968, p. 314; O. Bădina, O. Neamţu, *Dimitrie Gusti*, Editura Meridiane, 1968.

[7] V. I. Lenin, *Despre cultură şi artă*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1957, p. 571.

În cursul primelor două perioade, acţiunea revoluţionară de educaţie a maselor s-a desfăşurat în condiţiile de coexistenţă şi puternică luptă cu acţiunea dusă de burghezie, ilustrînd adevărul tezei lui Lenin, că în orînduirile de clasă „există deci două culturi în sînul fiecărei culturi naţionale“ [8] — cultura poporului exploatat în opoziţie cu aceea a clasei dominante.

I. *Perioada 1868—1921* de acţiune revoluţionară în educaţia maselor îşi găseşte o determinare de mare complexitate în profundele transformări social-economice, politice şi culturale ale vremii.

Acţiunea revoluţionară de educaţie a maselor se caracterizează printr-o funcţionalitate nouă faţă de celelalte tipuri structural-istorice şi este axată pe îngemănarea culturalizării şi educării maselor cu acţiunea de organizare a clasei muncitoare, de răspîndire a socialismului ştiinţific şi de transformare revoluţionară a realităţii sociale.

În perioada 1868—1921 activitatea revoluţionară de educaţie a maselor s-a materializat în valoroase realizări social-politice şi culturale [9] dintre care ca ilustrare amintim :

1. Acţiunea şi realizările *Asociaţiei generale a muncitorilor din Timişoara* (1868) în domeniul culturalizării şi educaţiei maselor. Înfiinţată ca secţie a Internaţionalei I (1864), această asociaţie reprezintă cea dintîi organizaţie politică muncitorească din ţara noastră şi ea a fost urmată de crearea şi a altor filiale la Sibiu, la Braşov, la Oradea, la Arad, la Cluj, la Reşiţa etc. Prin acţiunea acestei societăţi au fost organizate reuniuni politice şi culturale, societăţi de ajutor reciproc şi s-a dus o intensă activitate de educaţie politico-cetăţenească, răspîndire a cunoştinţelor ştiinţifice, emanciparea maselor şi ridicarea la lupta de clasă împotriva exploatării.

2. Activitatea ei a fost continuată de *Asociaţia generală a tuturor lucrătorilor din România* (1872), avînd ca organ de presă „Lucrătorul român“ şi sporită în intensitate prin înfiinţarea şi unor asociaţii muncitoreşti de ramură, cum a fost, de exemplu, cea a tipografilor şi „Societatea căruţaşilor şi lemnarilor“ (1880) din Iaşi, care poate fi socotită ca cea dintîi organizaţie cu caracter sindical din ţara noastră.

3. Complexa activitate dusă de *cercurile revoluţionare socialiste*, înfiinţate la noi între anii 1875—1878, iniţial la Iaşi, la Bucureşti şi la Galaţi. În cadrul lor şi prin ele s-a desfăşurat o intensă acţiune de răspîndire a socialismului ştiinţific, a culturii şi ştiinţei, de combatere a ignoranţei, superstiţiilor şi concepţiilor retrograde. În fruntea acestei activităţi militante au stat cărturari progresişti ca : C. Dobrogeanu-Gherea, Nicolae Zubcu-Codreanu, Ion Nădejde, Sofia Nădejde, C. Mille, V. G. Morţun, Zamfir C. Arbore, Ştefan Stîncă, Raicu Ionescu-Rion ş.a.

4. Acţiunea revoluţionară de educaţie a maselor desfăşurată de *cluburile muncitoreşti*. Înfiinţate începînd cu anul 1890 în centre ca : Bucureşti, Iaşi, Roman, Craiova, Ploieşti, Botoşani, Galaţi etc., ele urmăreau educarea conştiinţei revoluţionare, răspîndirea culturii înaintate, intensificarea solidarităţii clasei muncitoare.

5. Valoroasa activitate revoluţionară de educaţie a maselor şi de propagare a socialismului ştiinţific dusă *de presa socialistă*, îndeosebi prin reviste ca : „Emanciparea“ (în 1883), „Revista socială“ (în 1884—1887), „Contemporanul“ (1881—1891), „Drepturile omului“ (în 1885—1889), „Critica socială“ (1891—1893), „Munca“ (în 1890—1894), „Literatură şi ştiinţă“ (în 1893—1894), „Lumea nouă“ (în 1895) ş.a. Trebuie subliniat rolul revistei „Contemporanul“ înfiinţată de fraţii Nădejde, C. Mille, Th. Speranţia, V. G. Morţun, care a avut în acest domeniu o acţiune de întinsă arie şi mare eficienţă.

6. Activitatea revoluţionară de educaţie a maselor şi răspîndire a socialismului ştiinţific cîştigă în organizare, profunzime şi amplitudine prin înfiinţarea *Partidului Social-Democrat al Muncitorilor din România* (1893) care a însemnat o nouă treaptă în direcţia de unificare a mişcării muncitoreşti cu socialismul ştiinţific.

[8] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 20, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1956, p. 17.

[9] Gh. I. Ioniţă, *P.C.R. şi masele populare*, Editura ştiinţifică, 1971 ; N. Copoiu, *Socialismul european şi mişcarea muncitorească şi socialistă din România*, Ed. politică, 1971 ; Cl. Mihăilescu, Th. Dragnea, Gh. Unc., *Mişcarea muncitorească în România*, Ed. politică, 1971 ; G. Munteanu, *Tradiţii ale activităţii educative desfăşurate de mişcarea muncitorească din România* ; P. Coţofană, P. Ignat, *Din istoria activităţii desfăşurată de organizaţiile muncitoreşti pentru educaţia adulţilor*, în vol. *Educaţia adulţilor*, Bucureşti, 1968.

Opera de ridicare culturală a maselor şi de dezvoltare a conştiinţei revoluţionare cunoaşte acum o sporită forţă militantă.

7. Primul deceniu al secolului al XX-lea aduce acţiunii revoluţionare de educaţie a maselor o accentuată eficienţă în condiţiile *refacerii P.S.D.R.* (1910). Căile de intervenţie devin mai variate prin înfiinţarea *Comisiei generale a sindicatelor* (1906) şi a *Cercului tinerilor muncitori* (1908). Sînt folosite atît întrunirile, cît şi reuniunile culturale şi conferinţele şi este abordat un mai variat registru tematic. Ridicarea nivelului de cultură al poporului, răspîndirea ştiinţei înaintate este tot mai strîns legată de lupta revoluţionară pentru înlăturarea exploatării, eliberarea naţională şi făurirea unităţii politice depline a României. Pe această linie activează I. C. Frimu, Al. Ionescu, Ştefan Gheorghiu, Gh. Bujor, D. Voinov ş.a.

II. *Perioada 1921—1944. Crearea în anul 1921 a Partidului Comunist Român,* partid revoluţionar al clasei muncitoare şi afilierea lui la Internaţionala a III-a comunistă a constituit un eveniment de o însemnătate covîrşitoare în istoria României contemporane şi a clasei noastre muncitoare : a marcat începerea unei noi etape — etapa marxist-leninistă — ce a avut o continuă înrîurire, din ce în ce mai puternică în viaţa social-politică şi culturală a ţării.

Partidul Comunist Român a condus lupta eroică a clasei muncitoare şi a întregului popor împotriva exploatării, fascismului, războiului ; împotriva culturii reacţionare, a iraţionalismului, misticismului, obscurantismului [10] ; lupta pentru asigurarea suveranităţii, independenţei şi libertăţii ţării : „Noi comuniştii ştim să stăm în fruntea mişcării pentru apărarea neatîrnării poporului nostru" [11].

Partidul Comunist Român deşi şi-a dus lupta, începînd cu anul 1924, în grelele condiţii ale ilegalităţii, a ridicat acţiunea revoluţionară de educaţie a maselor pe noi trepte de sporită cuprindere şi eficienţă, printr-o mai bine sudată legătură între activitatea ideologică-politică şi cea educativă şi printr-un mai bogat şi diversificat registru al formelor de culturalizare.

Acţiunea revoluţionară de educaţie a maselor dusă de Partidul Comunist Român, în perioada dintre cele două războaie mondiale, s-a adresat astfel întregului popor, deopotrivă la sat şi la oraş, elevilor, tinerilor şi adulţilor şi a folosit un larg şi variat dispozitiv de mijloace, incluzînd atît aparatul de partid, U.T.C., organizaţiile muncitoreşti, sindicatele, cît şi diverse asociaţii progresiste şi case de cultură populară [12].

În cadrul acestei orientări revoluţionare fundamentale, activitatea de educaţie a maselor s-a manifestat prin trăsături esenţiale ca : formarea conştiinţei sociale revoluţionare ; asigurarea conţinutului ştiinţific, realist al procesului de culturalizare ; cultivarea sentimentului patriotic al unităţii statale, independenţei şi suveranităţii naţionale văzute ca proces legic al dezvoltării noastre sociale ; promovarea dragostei pentru cultura românească progresistă ; lărgirea orizontului de cunoştinţe potrivit contextului cultural-ştiinţific-mondial ; îmbogăţirea şi diversificarea formelor de organizare a culturalizării şi educaţiei maselor.

III. *Perioada 23 August 1944 — pînă în prezent,* constituie în activitatea revoluţionară de educaţie a maselor o etapă superioară de larg orizont, complexă amplitudine tematică şi adîncime deosebită, corespunzătoare profundelor transformări revoluţionare social-economice, politice şi culturale din ţara noastră, ce-a însemnat marea cotitură istorică din viaţa poporului român începută prin victoria insurecţiei armate din vara anului 1944. Această perioadă din activitatea revoluţionară de educaţie a maselor s-a desfăşurat şi se desfăşoară în condiţiile istorice, cînd socialismul a devenit factorul hotărîtor al dezvoltării societăţii omeneşti. De asemenea, ea se desfăşoară în condiţiile revoluţiei ştiinţifice şi tehnice mondiale ce are întinse repercusiuni în cunoaştere şi în viaţa oamenilor.

Înfăptuirile acţiunii revoluţionare de educaţie a maselor în această perioadă îşi au determinarea în profundele transformări structurale din ţara noastră [13].

[10] *Documente din istoria Partidului Comunist din România* 1934—1937, E.S.P.L.P., 1957.

[11] *Documente din istoria Partidului Comunist din România,* ediţia a 2-a, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1958, p. 264.

[12] v. *Documente din istoria Partidului Comunist din România,* 1934—1937, E.S.P.L.P., 1957.

[13] v. *România în anii revoluţiei democrat-populare,* Editura politcă, Bucureşti, 1971.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Activitatea revoluționară de educație a maselor în această perioadă are o funcționalitate de o însemnătate deosebită caracterizată prin : participarea ei la marea operă de formare a omului nou al societății socialiste și comuniste [14], la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii.

Educația revoluționară de masă în această însemnată perioadă prezintă trăsături esențiale noi, care-i definesc caracterul de treaptă superioară a eficienței revoluționare. Ca ilustrare menționăm cîteva din ele.

Astfel, ea este parte integrantă a revoluției culturale și constituie element de bază a politicii culturale a partidului de desăvîrșire a societății socialiste, dezvoltarea conștiinței socialiste, restructurarea învățămîntului, dezvoltarea științei, formarea nouă a intelectualității, larga difuzare în mase a culturii contemporane.

O altă trăsătură a acțiunii revoluționare de educație a maselor este faptul că ea se desfășoară în condițiile transformării culturii într-un bun al poporului, într-o cultură a maselor și a devenit o activitate de mare complexitate.

De asemenea, o trăsătură esențială a educației actuale revoluționare a maselor o constituie însemnata contribuție pe care o aduce la progresul culturii. Ridicate prin educație și difuzarea culturii înaintate, masele nu asimilează numai bunurile și valorile culturale, ci le selectează, le modelează și le recreează în raport cu obiectivele perioadei respective. În acest mod, prin educație și practică culturală revoluționară, masele se ridică la creația conștientă și participă la îmbogățirea tezaurului cultural al patriei și al umanității. Acțiunea de educație revoluționară a maselor reprezintă astfel un puternic factor de formare a personalității și de progres social în opera de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

O nouă trăsătură esențială a educației revoluționare de masă în această perioadă o constituie instituționalizarea [15] și generalizarea ei pe întreg cuprinsul țării la orașe și la sate [16]. O vastă, complexă și bine diversificată rețea de forme instituționale ale educației de masă desfășoară, în lumina directivelor partidului, o susținută și eficientă activitate condusă și coordonată ierarhic de Consiliul Culturii și Educației Socialiste și Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice (anterior Societatea pentru răspîndirea științei și culturii).

În strînsă legătură cu aceasta, trebuie subliniată o altă trăsătură esențială : constituirea educației revoluționare de masă actuale într-un amplu sistem cu structură și cu funcții specifice axat și conturat pe concepția nouă a *educației permanente* în lumina căreia educația adultului continuă în mod organic pe cea școlară și pe cea profesională, într-un unitar proces instructiv-educativ de-a lungul întregii vieți.

În cadrul acestui sistem bazat pe concepția educației permanente [17], educația de masă tinde să se structureze tipologic pe plan mondial ca *educație permanentă* și dobîndește un bogat și multilateral registru funcțional, acționînd pe laturile : completarea cunoștințelor școlare cu date la nivelul științei contemporane ; perfecționarea pregătirii profesionale, de specialitate ; cultivarea aptitudinilor ; dezvoltarea personalității ; potențarea capacității de îndeplinire a îndatoririlor sociale și cetățenești față de patrie ; mărirea posibilității de a folosi cuceririle civilizației contemporane ș.a. Cerințelor acestui larg

[14] v. Traian Pop, *Școala românească într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Almanahul educației", 1969, ș.a. ; *Cultura și socialismul*, Ed. științifică, București, 1971 ; *Structura procesului cultural de masă*, Ed. științifică, 1971 ; M. Vișan, *Educația politică și moral-cetățenească a tineretului*, Revista de pedagogie nr. 9/1971 ; A. Vasilescu și colab., *Formarea unui ideal de viață la adolescenți*, Revista de pedagogie nr. 4/1965.

[15] v. Stanciu Stoian, *Condiția complexă a educației — azi și în perspectivă*, Revista de pedagogie nr. 9/1970 ; Remus Răduleț, *Cultura de masă și progresul social*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968 ; I. Moraru, *Problematica cercetării științifice în domeniul activității cultural-educative pentru adulți* ; P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, *Acțiunea cultural-educativă pentru adulți*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968.

[16] v. Șt. Bârsănescu, *Gînduri despre educația adulților*, în „Îndrumătorul cultural" nr. 1/1968.

[17] G. Văideanu, *Educația adulților — o nouă direcție de cercetare în Institutul de științe pedagogice*, în „Îndrumătorul cultural" nr. 9/1967 ; Cl. Ionescu-Bujor, *Probleme actuale ale educației adulților și rolul cooperării internaționale* ; P. Apostol, *Termenul de educație a adulților*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968; L. Țopa, *Educația permanentă în școala de cultură generală*, Revista de pedagogie nr. 8/1970.

registru funcțional al educației de masă — li s-a dat o temeinică și armonioasă structură instituțională prin Legea perfecționării pregătirii profesionale din 1970.

Sistemul educației revoluționare de masă are o puternică structură organizatorică bogat și multilateral diversificată în forme instituționale ca: universități populare și muncitorești, case de cultură, cămine culturale, cluburi, lectorate, case de creație populară, școli populare de artă, biblioteci populare, muzee, licee serale, cursuri fără frecvență, cursuri de calificare, reciclare, învățămînt postuniversitar etc. Activitatea lor este susținută de numeroși intelectuali dintre care marea majoritate o formează cadrele didactice, de la învățător și profesor, pînă la cadrele universitare și academice.

O trăsătură esențială a educației revoluționare de masă este, de asemenea, caracterul ei științific, fundamentarea pe aparatul științific al științei educației, pedagogizarea ei [18]. Aria cuprinzătoare și complexitatea educației de masă în condițiile construirii socialismului, a societății socialiste multilateral dezvoltate, a făcut necesară structurarea în cadrul concepției educației permanente a unei științe pedagogice a educației de masă, cu bine definit sistem conceptual [19] și metodologic, incluzînd deopotrivă: scopul, obiectul, conținutul, principiile, metodologia.

Se dezvoltă astfel, ca o caracteristică fundamentală a educației revoluționare de masă, o viguroasă cercetare științifică pedagogică, interdisciplinară și pluridisciplinară, avînd ca obiect perfecționarea întregului sistem conceptual și metodologic al educației de masă [20]. În condițiile constituirii socialismului și a revoluției științifice și tehnice mondiale ea se distinge printr-o temeinică orientare operațională și prospectivă [21].

Ca trăsătură distinctă a educației de masă actuale se conturează — ca urmare a caracterului ei științific și prospectiv — o bogată diversificare a conținutului și o susținută investigare de metode și de tehnici noi, corespunzător nivelului științei contemporane, metodologie bazată pe strînsa legătură dintre teorie și practică [22].

Trăsăturile esențiale ale acțiunii revoluționare contemporane de educație a maselor în țara noastră — din care prin conturarea acestei *tipologii structural-istorice* din paginile de față s-au pus în lumină cîteva din ele — reliefează însemnatul rol pe care-l are îmbogățirea stăruitoare și necontenită a culturii, pregătirii profesionale și politice a întregului popor în marea operă de construire a societății socialiste. „Trebuie însă ca fiecare să înțeleagă — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — că nu va putea promova în viitor, nici în producție, nici în viața politică și socială, fără a se preocupa continuu de ridicarea cunoștințelor sale, fără a-și însuși tot ceea ce este nou în sectorul său de activitate, în dezvoltarea vieții sociale... Trăind numai cu ceea ce am învățat în trecut, nu putem conduce societatea. Pentru a conduce cu succes construcția socialistă și comunistă, trebuie să învățăm continuu" [23].

Educația de masă în țara noastră — de îndelungată și valoroasă tradiție — a dobîndit astăzi în epoca construirii socialismului și comunismului structuri și valențe revoluționare noi ce înlesnesc drumul nestăvilit spre progres al poporului și patriei.

[18] Stanciu Stoian, *Contribuții românești la teoria și practica activității cultural-educative de masă*, în *Educația adulților*, București, 1968; G. Văideanu, *Funcție inovatoare a cercetării în domeniul educației adulților*, „Îndrumătorul cultural" nr. 9/1969.

[19] v. Șt. Bârsănescu, *Influențe educative și educație la adulți*, în „Îndrumătorul cultural" nr. 10/1971.

[20] v. G. Văideanu, *Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a educației adulților*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968.

[21] v. Mircea Maliță, *Școala în societatea socialistă*, în „Lupta de clasă" nr. 10/1971; Mircea Maliță, *Aurul cenușiu*, Ed. Dacia, 1971; G. Văideanu, *Anticipația pedagogică, indispensabilă progresului școlii*, în „Scînteia", 13 iulie 1968.

[22] v. *Integrarea socială a tineretului în România* sub red. Miron Constantinescu, Ed. științifică, 1969; H. Stahl, *Tehnicile de cercetare și acțiune culturală participantă*; Tr. Herseni, *Psiho-sociologia activității cultural-educative*; O. Teodorescu, *Schiță pentru o istorie a activității de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice*, în vol. *Educația adulților*, București, 1969.

[23] Nicolae Ceaușescu, *Ridicarea continuă a calificării profesionale, însușirea științei conducerii sociale — o necesitate obiectivă a progresului socialismului și comunismului*, Editura politică, București, 1971, p. 3.

Probleme ale şcolii secundare de cultură generală

Conf. dr. EUGEN BLIDEANU

Dintre multiplele probleme cu care este confruntată şcoala secundară de cultură generală contemporană, una dintre cele mai importante, cu adînci semnificaţii nu numai pedagogice, dar şi social-politice, o constituie selecţionarea elevilor care urmează acest tip de şcoală.

La actualul ei grad de extensiune, nefiind deci generalizată, cuprinzînd numai o parte dintre absolvenţii şcolii generale, caracterul selectiv al şcolii secundare de cultură generală se impune cu necesitate. Dar aceasta nu este o trăsătură numai a şcolii secundare de cultură generală, ci şi a altor tipuri de şcoli de acelaşi grad, fiind o urmare firească a diversificării învăţămîntului secundar pe ansamblul său.

Fiecare tip de şcoală din cadrul subsistemului învăţămîntului secundar îşi selecţionează, potrivit obiectivelor sale specifice, dintre absolvenţii şcolii generale, acele elemente, care întrunesc pregătirea, aptitudinile şi capacităţile solicitate de profilurile respective. Cît priveşte şcoala secundară de cultură generală — liceul, cum este luată în accepţia generală — selecţia prezintă unele particularităţi datorită funcţiilor ei specifice.

Acolo unde numai şcoala secundară de cultură generală acordă absolvenţilor dreptul de a urma instituţiile de învăţămînt superior, iar celelalte şcoli de acelaşi grad nu oferă această posibilitate este firesc ca prima să fie mai mult asaltată de tineri, competiţia să se manifeste în mod mai pronunţat, iar selecţia să apară o necesitate obiectivă.

Problema care se pune este aceea, dacă mijloacele, modalităţile folosite izbutesc peste tot să asigure recrutarea celor mai capabile elemente din toate categoriile sociale, dacă structura populaţiei şcolare reflectă structura de clasă existentă în societate, ceea ce, în fond, înseamnă gradul de valorificare a capacităţilor şi energiilor umane de care dispune o naţiune.

De aceea, cînd analizăm această problemă, se impune să distingem două aspecte, două laturi: un aspect sau o latură tehnică, cuprinzînd metodologia — sistemul de mijloace şi de căi folosite pentru selecţia elevilor — şi un aspect care pune în evidenţă o anumită politică şcolară, ceea ce ni se pare deosebit de important pentru înţelegerea şi explicarea ştiinţifică a caracterului şcolii secundare, a aderenţei sale la cerinţele de progres ale societăţii.

Aşa cum rezultă din practica şcolii din diferite ţări, selecţionarea elevilor se realizează printr-o diversitate de forme şi mijloace: orientarea şcolară, realizarea unei instruiri diferenţiate în ciclul al doilea al şcolii generale sau în ultimele ei clase, admiterea pe baza rezultatelor obţinute la învăţătură în ultima clasă a şcolii generale sau la examenul de absolvire a acesteia, organizarea concursului pentru recrutarea elevilor. În fiecare ţară se folosesc diverse modalităţi dintre cele menţionate. Aşa, de exemplu, orientarea şcolară, mai mult sau mai puţin sistematică, se foloseşte în toate ţările. Concursurile de admitere sau selecţionarea pe baza rezultatelor la examenul de absolvire a şcolii generale se practică numai în unele ţări, paralel cu folosirea celorlalte forme.

În *Franţa* întîlnim un sistem complex pentru orientarea şcolară şi profesională a elevilor, unde diferite cicluri de clase îndeplinesc anumite funcţionalităţi în acest scop. Astfel, ciclul secun-

dar scurt (clasele VI—VII), care face parte din învățămîntul general, îndeplinește și funcția de „observare și orientare școlară", prin care este înlocuit examenul de admitere.

De altfel, în Franța, acțiunea de orientare a elevilor începe mult mai devreme, încă din învățămîntul primar (clasele I—V). Elevii se găsesc sub continua observare a cadrelor didactice, observațiile lor fiind consemnate în dosarele lor personale. La absolvirea claselor primare copiii sînt orientați de către „comisiile de orientare" spre diversele secții ale învățămîntului secundar, ciclul I.

Trebuie menționat faptul că în primul trimestru al clasei a VI-a (primul an al ciclului I al învățămîntului secundar) elevii nu sînt repartizați pe secții. Abia la sfîrșitul acestui trimestru comisia de orientare dă părinților un „aviz de orientare", prin care recomandă elevului respectiv o secție sau alta. Acest aviz este confirmat sau schimbat în trimestrele următoare și mai ales la sfîrșitul clasei a VI-a și al clasei a V-a, în funcție de evoluția elevilor. Părinții au dreptul de a accepta sau nu aceste „avize", iar în cazul cînd se preferă o altă secție decît cea recomandată, elevii sînt obligați să susțină un examen.

Orientarea cea mai importantă, avînd și caracterul unei îndrumări profesionale, nu numai școlare, are loc abia la absolvirea ciclului I al învățămîntului secundar. Acest proces se continuă și în ciclul al II-lea al învățămîntului secundar — lung. În primul an de studiu al celui de-al doilea ciclu de învățămînt, elevii își precizează orientările către secțiile pe care le vor urma în ultimii doi ani de studii, care sînt concepute pe profiluri mai înguste.

Realizarea unei pregătiri diferențiate în cadrul învățămîntului general, ca mijloc de orientare școlară a elevilor, se practică și în alte țări. Astfel, în *Suedia*, începînd din clasa a VII-a, pe lîngă studiul obiectelor obligatorii — comune pentru toți elevii — este prevăzut un număr de ore și pentru studiul unor discipline la alegere, elevii avînd astfel posibilitatea să adîncească, fie pregătirea teoretică, fie pe cea practică.

În clasa a IX-a, ultima clasă a învățămîntului general obligatoriu, diversificarea studiilor este mai accentuată, îndeplinind un rol important în orientarea școlară a elevilor. În acest scop, clasa a IX-a este organizată pe 9 secții, dintre care 5 cu profil teoretic (secția teoretică umanistă, tehnică, comercială și social-economică) și 4 cu profil practic: secția tehnică-practică, comercial-practică, practică generală, tehnică-menajeră.

Pentru a-i ajuta pe elevi să aleagă o secție sau alta, în clasa a VIII-a s-a introdus un curs de orientare profesională și un stagiu practic de trei săptămîni. Elevii care au urmat secții cu caracter practic sînt admiși în gimnaziu pe baza unor examene de diferență.

În *S.U.A.* admiterea absolvenților școlii inferioare secundare (care face parte din învățămîntul obligatoriu), în școala secundară superioară (profilată pe 4 secții) se asigură, de asemenea, prin acțiunea de orientare școlară și profesională și prin diversificarea studiilor. În acest scop, în ultimul an al ciclului inferior, pe lîngă obiectele obligatorii comune sînt prevăzute și obiecte la opțiune. În toate școlile secundare funcționează „corpul consilierilor vocaționali", care îi ajută pe elevi la alegerea obiectelor „la opțiune" obligatorii și facultative și îi orientează în direcția unei viitoare profesiuni.

În *Italia, Japonia* ș.a., pentru selecționarea elevilor se organizează examenul de admitere, candidații fiind primiți în ordinea mediilor obținute în limita locurilor stabilite.

În *Bulgaria* și *Ungaria* admiterea în anul I al școlii secundare se face pe baza rezultatelor obținute în ultima clasă a școlii generale, iar în *Austria* și în alte țări, pe baza rezultatelor obținute la examenul de absolvire a cursului inferior al gimnaziului.

În *R.S.F. Iugoslavia* tinerii care au promovat clasa a VIII-a sînt declarați absolvenți și primesc un certificat (micul bacalaureat), care le dă dreptul să se înscrie în liceu. În cazul cînd numărul candidaților depășește planul de școlarizare, atunci se organizează un concurs de admitere. În situațiile în care liceul își recrutează candidații pe baza rezultatelor obținute la învățătură, rezultatele probate fie prin concurs, fie prin examenul final sau prin mediile anuale din școala generală, se realizează o selecție mai mult sau mai puțin obiectivă.

Selecția realizată numai prin intermediul concursurilor sau pe baza rezultatelor obținute de elevi în școala generală, nu poate constitui însă o singură cale, ci este necesar să fie îm-

binată cu acțiunea de orientare școlară, ținînd seama, în primul rînd, de diversitatea cerințelor vieții sociale potrivit cărora trebuie cunoscute și dezvoltate aptitudinile și interesele elevilor.

„Cunoașterea nivelului de dezvoltare a înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor permite organizarea judicioasă și aplicarea diferențiată a măsurilor formative, precum și a celor de orientare profesională. Cu toată importanța factorilor individuali (dorințe, interese, aptitudini) nu trebuie uitat faptul că satisfacerea lor este condiționată de posibilitatea îmbinării lor armonioase cu cerințele sociale" [1].

Caracterul selectiv al școlii secundare cunoaște și alte aspecte determinate de natura orînduirii sociale respective.

Astfel, *în țările capitaliste criteriile de selecție acționează în dependență de condițiile de mediu socio-cultural din care provin candidații.* În atari situații, copiii din familiile muncitorești sînt literalmente excluși din competiții pentru intrarea într-o școală secundară cu caracter teoretic. Un exemplu tipic în acest sens îl oferă *Anglia.* După absolvirea școlii primare elevii sînt supuși unui examen denumit „selection examen" sau „eleven plus" (11 plus) *, prin care se consideră că pot fi verificate aptitudinile elevilor astfel, încît, pe baza lor, ei să poată fi orientați spre diferite școli secundare cu profiluri și perspective diferite. În fapt, îndrumarea elevilor către un învățămînt predominant teoretic sau dimpotrivă, precumpănitor practic, intervine la o vîrstă la care nu se pot încă determina înclinațiile și aptitudinile [2].

Sistemul de selecție prin „11 plus" este vehement criticat de masele populare engleze, care-l apreciază ca antidemocratic și neconform cu posibilitățile de dezvoltare ale copiilor, întrucît închide prea de timpuriu (de la vîrsta de 11 ani) perspectivele orientării școlare ale tineretului. Printr-un astfel de sistem de selecție, practicat și în alte state, păturile conducătoare urmăresc să mențină privilegiile asupra unui anumit tip de școală secundară, care să aparțină numai „elitei" și în care să fie pregătite cadrele de conducere pentru toate domeniile vieții sociale.

Pe de altă parte, accesul în școala secundară a multor elemente capabile, provenite din categoriile sociale cu venituri mai modeste, este limitat și de politica taxelor școlare. Acestea fiind mult mai ridicate la școlile secundare cu caracter teoretic, mulți tineri care provin din categoriile amintite sînt nevoiți să urmeze forme de învățămînt cu caracter profesional și tehnic ce le oferă, după absolvire și posibilitatea de a se încadra mai ușor într-un sector de activitate. Totodată, în sistemul de învățămînt englez, școala secundară clasică deține o situație privilegiată, fiind considerată de cercuri tot mai largi ale opiniei publice engleze ca o școală cu un pronunțat caracter exclusivist. Numai absolvenții acestei școli au acces la orice instituție de învățămînt superior.

Și în alte țări capitaliste școala secundară de cultură generală este considerată o „școală pentru elite", urmărind în general să pregătească tinerii proveniți din clasele privilegiate, în vederea ocupării posturilor de conducere în toate compartimentele vieții sociale. În *Italia,* de exemplu, 6% din totalul studenților provin din rîndurile absolvenților liceului clasic, care, spre deosebire de liceul științific, acordă dreptul de a urma orice instituție de învățămînt superior.

Urmarea firească a unei astfel de politici școlare, preferențiale, pe de o parte și discriminatorii, pe de alta, este aceea că în școlile secundare de cultură generală și mai ales în instituțiile de învățămînt superior, procentul de elevi și de studenți proveniți din rîndul clasei muncitoare și al țărănimii este foarte scăzut, după cum rezultă din statisticile oficiale comentate în presa din aceste țări : „În țările europene ca R.F. a Germaniei, Austria, Olanda, Franța, Italia, Grecia și altele, în care sistemul de învățămînt este predominat selectiv, doar 5—8% din studenții institutelor de învățămînt superior provin din familii de muncitori" [3].

---

[1] A. Chircev, D. Salade, *Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală,* „Revista de pedagogie" nr. 7/1966, p. 27.

* Examenul are loc în general la vîrsta de 11 ani și cîteva luni.

[2] Goodings, Richard F., *Modern tendencies and reforms in primary and secondary schools in England* (Tendințe și reforme recente în învățămîntul primar și secundar din Anglia), „International Review of Education", nr. 2/1967, p. 136—152.

[3] Magdeburg, Horst, *Die komprehensive Schule-ein Mutser für die Schule von Morgen* (Școala comprehensivă — model pentru școala de mîine), „Weinheim, Verlag Julius Beltz", 1967, p. 36.

Despre transformarea școlii într-un instrument al selecției de clasă vorbește și structura învățămîntului secundar și superior suedez, în care copiii de muncitori, țărani și mici funcționari reprezentau în anii trecuți circa 10%. Acest raport al elevilor și studenților proveniți din diferite pături ale societății a rămas neschimbat din 1939 [4].

În sprijinul acestei politici, care, în practică duce la o vădită diferențiere de clasă în domeniul învățămîntului, vin diferite teorii susținînd că cei mai mulți oameni ar avea înclinații practice și, în consecință, ei trebuie să urmeze școli sau secții cu caracter profesional, întrucît, datorită posibilităților intelectuale modeste de care dispun, nu ar fi capabili să primească o instruire științifică în școli cu caracter teoretic.

Prin astfel de teorii, ca și prin acțiunile practice de orientare a elevilor spre diferite școli și profesiuni, prin sistemul taxelor școlare, se urmărește să se justifice inegalitatea socială printr-o pretinsă inegalitate naturală între oameni. *Mulți pedagogi progresiști din țările capitaliste iau atitudine împotriva caracterului de clasă al selecției elevilor pentru școli secundare și superioare, combat modalitățile respective de selecție, demonstrează inconsecvența științifică a concluziilor adepților școlii pentru elită, atrăgînd, în același timp, atenția asupra pericolului care-l reprezintă pentru viața națiunilor astfel de practici.*

„De fapt nu se poate aduce nici o probă, nici o justificare științifică a acestor teorii care ridică o nedreptate imensă la rangul unei legi naturale... Aceste teorii vin în sprijinul forțelor reacționare, justificînd exploatarea omului de către om și o politică școlară bazată pe un adevărat maltusianism al inteligenței" [5].

Cea mai mare problemă pe care țările europene reputate prin valoarea educației publice (de exemplu Belgia, Franța, Elveția), o au de rezolvat în prezent este aceea a *orientării școlare*, adică depistarea din școala primară a copiilor inteligenți din toate păturile populației, pentru a preîntîmpina lipsa actuală de cercetători, de tehnicieni superiori, de savanți, de cadre. În aceste țări numărul studenților proveniți din clasele de jos este infim în raport cu importanța numerică a grupelor sociale din care se ridică [6].

Cu toate că prin modificarea structurilor sistemelor de învățămînt din diferite țări s-au creat, față de trecut, posibilități sporite pentru un nivel de instrucție mai ridicat de care beneficiază un număr incomparabil mai mare de copii și tineri, totuși, în condițiile societății capitaliste învățămîntul secundar, ca și cel superior, își menține într-o bună măsură caracterul de școli privilegiate. Din acest punct de vedere, învățămîntul secundar și, respectiv, cel superior se găsesc în imposibilitatea de a realiza o valorificare reală a tuturor capacităților și talentelor existente în cadrul unei națiuni.

Apare astfel o contradicție vădită între cerințele obiective pe care dezvoltarea societății le pune în fața școlii și posibilitățile acesteia de a le rezolva, sau de a fi rezolvate numai în anumite limite impuse de caracterul orînduirii sociale, de contradicțiile ei generale.

Școlile din țările socialiste, reflectînd schimbările de esență produse în sfera relațiilor sociale, în conformitate cu idealul social și uman propriu acestei orînduiri, asigură tuturor copiilor și tinerilor posibilități de instruire și educare fără nici o îngrădire. Orientarea absolvenților unui grad de învățămînt spre diferite tipuri de școli se realizează corespunzător înclinațiilor și intereselor elevilor și cerințelor vieții sociale. Gratuitatea întregului învățămînt, prețuirea de care se bucură în societatea socialistă orice profesiune, acționează stimulativ asupra elevilor în alegerea școlilor și profesiunilor.

O dovadă elocventă, care exprimă profundul democratism și umanism al școlii socialiste, o constituie sistemul nostru de învățămînt, care, prin structura sa asigură tuturor tinerilor posibilități largi de valorificare a capacităților sale creatoare, putînd urma, fără nici o îngrădire, orice instituție școlară.

Aceste posibilități sînt asigurate datorită dezvoltării planificate a întregii vieți sociale, inclusiv a învățămîntului, prin care se realizează proporțiile necesare între efectivele școlare și necesarul de cadre pe care îl solicită diferi-

[4] T. Hussen, *Begavningareserven skola och somnäle*, nr. 1/1964, p. 32.

[5] Lucien Seve, *Il n'y a pas d'aptitudes innées* (Nu există dotări speciale înnăscute), „L'école et la nation", Paris, 1967.

[6] Robert Dottrens și colab., *A educa și a instrui*, Ed. did. și ped., București, 1970, p. 32.

tele domenii de activitate în continuă dezvoltare și diversificare.

Condițiile care sînt create învățămîntului, gratuitatea lui la toate nivelele, sprijinul multilateral pe care statul nostru îl asigură elevilor prin acordarea de burse, cămine, cantine, manuale gratuite, ilustrează o politică școlară profund democratică și umanistă, care se încorporează în țelurile supreme ale partidului și statului, exprimînd grija cu care este înconjurat în țara noastră tineretul.

O dovadă concludentă, în acest sens, o reprezintă recenta Hotărîre a Consiliului de Miniștri privind o nouă sporire a numărului de burse atît pentru școala generală, cît și pentru învățămîntul liceal de cultură generală. Astfel, au fost acordate în plus 4 000 de burse pentru elevii din școlile generale, în scopul extinderii învățămîntului de 10 ani. La liceele de cultură generală numărul de burse a crescut cu încă 5 000, care vor fi acordate cu precădere fiilor de țărani fără liceu în localitatea de domiciliu și urmează cursurile într-o altă localitate.

Asemenea măsuri au darul de a valorifica pe scară tot mai largă potențialul și energiile creatoare ale tineretului nostru, de a-i deschide toate perspectivele pentru a se realiza prin frecventarea cursurilor liceale și, apoi, în instituțiile de învățămînt superior.

După cum se știe, în țara noastră nu numai liceele de cultură generală conferă tinerilor dreptul și pregătirea necesară pentru a continua studiile în instituțiile de învățămînt superior. Acest „privilegiu" a încetat de a fi numai pentru liceul teoretic ci, el a devenit, am putea spune, un atribut al întregului nostru învățămînt de grad secundar, exprimînd astfel profundele mutații pe care politica culturală și școlară a partidului și statului nostru le-a adus în aceste importante domenii ale societății noastre socialiste.

Liceele de specialitate, un nou tip de instituție școlară, create în scopul formării cadrelor de tehnicieni, sînt școli secundare cu largă deschidere spre învățămîntul superior. Deși ele preiau o experiență a fostelor licee industriale, comerciale, agricole, care funcționau în țara noastră în trecut, au însă un alt statut și am putea spune că una din notele lor definitorii o constituie aceea că absolvenții lor au dreptul să continue studiile în instituțiile de învățămînt superior și primesc și pregătirea de cultură generală necesară pentru realizarea acestui drept în fapt. Liceelor cu astfel de profiluri care au funcționat în trecut la noi, ca și cele similare din alte țări, le-a lipsit și le lipsește această perspectivă, de unde și situarea lor pe o treaptă inferioară față de liceele teoretice.

De asemenea, școlile profesionale din țara noastră nu sînt școli închise, verigi izolate, ci părți componente ale sistemului nostru unitar de învățămînt, unite și puternic instalate în cadrul ansamblului școlar prin scopul său general — formarea personalității umane multilateral dezvoltate, căreia îi sînt create posibilități pentru valorificarea tuturor potențelor sale, pentru realizarea ei deplină în concordanță cu interesele majore ale colectivității și cu aspirațiile individuale.

Atîtea fapte probante evidențiază acest nobil țel al învățămîntului nostru socialist. Mulți tineri, după absolvirea școlii profesionale, lucrînd în producție, și-au completat studiile la nivelul liceului de cultură generală și au reușit la concursul de admitere în învățămîntul superior, devenind specialiști de înaltă calificare, cadre de nădejde în diferite sectoare ale economiei și culturii noastre. Pentru acești tineri munca în producție s-a dovedit o veritabilă școală, care le-a dezvoltat gîndirea, le-a călit voința, le-a format caracterul și conștiința responsabilității sociale — virtuți care în societatea noastră socialistă constituie pîrghiile succesului în viață, ale tuturor împlinirilor.

Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului constituie un obiectiv dintre cele mai importante ale politicii partidului și statului nostru. Documentele Congresului al IX-lea și ale Congresului al X-lea ale P.C.R., ale Conferinței Naționale a partidului, ale Conferinței naționale a cadrelor didactice, cuvîntările rostite de secretarul general al partidului nostru cu diferite prilejuri, precum și remarcabila Expunere prezentată la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative, definesc în mod cuprinzător rolul și

funcțiile sociale ale învățămîntului nostru, contribuția pe care el a adus-o și este chemat s-o aducă în continuare la făurirea în patria noastră a societății socialiste multilateral dezvoltate.

„România poate să vorbească astăzi cu mîndrie de faptul că are un învățămînt general obligatoriu de zece ani, știut fiind că în urmă cu 30 de ani avea peste 35% analfabeți. Avem sute și sute de intelectuali ieșiți din rîndurile clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității. România este astăzi în stare nu numai să-și asigure cadrele tehnice și intelectuale ce-i sînt necesare, dar poate acorda și altor state asistență tehnică și ajutor cu cadre de specialitate. Acest lucru merită subliniat, pentru că reprezintă o mare cucerire a orînduirii noastre socialiste — ridicarea nivelului general de cultură al întregului popor făcînd parte inseparabilă din opera de făurire a societății noastre noi" [7].

Înfățișînd, în expunerea amintită, tabloul României socialiste multilateral dezvoltate, tovarășul Nicolae Ceaușescu evidențiază, pe lîngă alte note definitorii, „dezvoltarea puternică a culturii, ridicarea nivelului de instruire a tuturor cetățenilor prin generalizarea învățămîntului liceal pînă în anii 1990".

În această perspectivă apropiată, o asemenea realizare remarcabilă va adînci democratismul școlii noastre, funcțiile sale sociale vor spori considerabil, întregul tineret va avea o pregătire de cultură generală, științifică și tehnică, care va constitui o bază solidă în vederea dobîndirii unei calificări tot mai înalte.

[7] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, Ed. politică, p. 25.

Pregătirea generală și formarea profesională în structura sistemului școlar

Prof. ION T. RADU

Complexitatea dinamică a vieții sociale, progresele științifice și tehnice, cum și perspectivele dezvoltării acestora impun cu necesitate o temeinică pregătire științifică generală a tinerelor generații. Nivelul tehnic actual al unor activități productive, din ce în ce mai numeroase, cere o calificare mai aprofundată și mai specializată decît altădată.

Sub influența acestor trăsături esențiale ale epocii noastre, creșterea rolului tehnicii în dezvoltarea socială și transformarea științei în forță nemijlocită de producție, conținutul învățămîntului, pe toate treptele de școlarizare, se restructurează calitativ și se amplifică din punct de vedere cantitativ.

În același timp, învățămîntul contemporan are menirea să ofere tinerelor generații cunoștințe de certă valoare pentru formarea lor intelectuală și profesională și, totodată, selecționate în perspectiva utilizării lor pentru adaptarea la situații din ce în ce mai exigente și, fără încetare, schimbătoare.

Din aceasta se degajă necesitatea pregătirii tinerilor, oricare ar fi direcția lor de formare profesională, astfel încît să dobîndească o temeinică și cuprinzătoare cultură generală, științifică. Este

o cerință de bază a instruirii tinerelor generații care influențează puternic concepțiile privind strategia structurilor școlare, dîndu-i o nouă orientare ce se înscrie printre trăsăturile fundamentale ale învățămîntului contemporan.

Determinat de aceste schimbări, care, în perspectiva deceniilor următoare ne așteptăm să devină tot mai profunde și rapide, structura sistemelor școlare din mai toate țările dezvoltate cunoaște transformări radicale.

Concomitent cu diversificarea pregătirii elevilor, la nivelul învățămîntului secundar se manifestă tendința de a fi reconsiderat raportul dintre pregătirea generală și cea specială, profesională.

Cu cîteva decenii în urmă, cînd instruirea obligatorie se realiza în cursul primar (4—5 clase) și numai în puține țări era extins asupra învățămîntului supraprimar de 7—8 clase, instruirea profesională a tinerilor care nu făceau studii secundare de cultură generală sau tehnice, se realiza după absolvirea cursului primar. Formarea profesională presupunea însușirea unui ansamblu de cunoștințe și tehnici de lucru răspunzînd exigențelor, mult mai modeste decît cele de azi, ale profesiunii pentru care un tînăr se pregătea. Pe de altă parte, condițiile exercitării unei meserii nu se schimbau prea mult în cursul unei generații.

Coexistența unui învățămînt general și a învățămîntului profesional, imediat după școala primară, reprezenta o trăsătură generală a sistemelor școlare. În marea majoritate a cazurilor organizarea școlară era concepută după sistemul „tuburilor de orgă", al existenței mai multor canale sau direcții paralele de pregătire și formare.

Din punct de vedere al gradului de calificare, relația dintre școala primară și cea profesională a fost justificată de cerințele mult mai modeste ale activităților productive din acea perioadă față de pregătirea muncitorilor, în comparație cu exigențele producției bazate pe tehnica contemporană.

Prelungirea duratei instruirii obligatorii, pînă la nivelul primului ciclu al învățămîntului secundar, a dus printre altele și la reconsiderarea relației dintre instruirea generală și formarea profesională. În linii generale, pregătirea profesională se efectuează după instruirea generală și obligatorie, desfășurată, de data aceasta, pe o perioadă mai lungă.

Această tendință manifestată în structura sistemelor școlare este generată de condițiile și cerințele obiective noi, cărora învățămîntul trebuie să le răspundă.

Întîi, trebuie să avem în vedere exigențele față de pregătirea generală a muncitorului, impuse de dezvoltarea științei și progresele tehnicii. Folosirea mecanismelor automate, procesele de chimizare a producției, aplicarea electronicii ș.a.m.d. presupun un grad mai înalt de pregătire generală ca bază a formării profesionale. Așadar, factorul obiectiv cel mai important, care determină cu necesitate o instruire prelungită a tuturor tinerilor, impune și modificarea relației dintre școala de cultură generală și școala destinată pregătirii profesionale.

Apoi, schimbările rapide și profunde care au loc permanent în viața socială cer spirite suple, capacitatea de adaptare la realitățile în evoluție rapidă. În acest consens, formarea profesională nu se mai rezumă la inițierea într-o anumită meserie, ci presupune și o pregătire mai cuprinzătoare, capacitatea de adaptare la o gamă mai largă de profesiuni, unele chiar necunoscute în perioada școlarității, adică o „specializare adaptabilă".

În vremea noastră, învățămîntul nu se mai poate limita la pregătirea tinerilor pentru o anumită profesiune.

Orice specializare determinată trebuie să fie și suficient de mobilă, ceea ce implică însușirea unor mijloace de adaptare la reconversiunea permanentă a meseriilor și aceasta nu se poate realiza decît pe o bază, pe cît de solidă, pe atît de largă, de cultură generală. În strînsă legătură cu aceasta, nu trebuie ignorat nici faptul că complexitatea vieții moderne sporește rolul organizării științifice a muncii, oricare ar fi natura acesteia.

În al doilea rînd, progresele înregistrate în direcția studierii și cunoașterii dezvoltării psiho-fizice a omului, posibilitatea de a distinge existența unor interese și înclinații diferite la preadolescenți, conjugate cu cerința valorificării depline a potențialului uman, au con-

dus la ideea întîrzierii momentului în care tinerii, ajutaţi de adulţi — părinţi, profesori, sau de organisme de orientare — pot să ia o hotărîre cît mai convenabilă asupra direcţiei de pregătire pe care trebuie s-o urmeze. Folosirea integrală a energiilor umane implică, pe de o parte, instruirea tuturor copiilor şi tinerilor, iar pe de altă parte, ca aceştia să fie conduşi spre studii potrivite posibilităţilor lor.

În fine, idealul educaţional al dezvoltării multilaterale a personalităţii, dominant în învăţămîntul contemporan, reprezintă un factor în care îşi are originea tendinţa de prelungire a pregătirii generale, nonprofesionale. O astfel de orientare a învăţămîntului a fost mult stimulată şi de lupta forţelor progresiste, în vederea democratizării învăţămîntului, pentru crearea unui sistem şcolar care să permită tuturor tinerilor să facă studiile dorite, indiferent de condiţia socială şi numai pe temeiul capacităţilor.

Examinarea mai multor sisteme de învăţămînt din punct de vedere al locului ce-l ocupă subsistemul destinat formării profesionale, ne permite să facem următoarele constatări :

a) în toate cazurile, pregătirea profesională se realizează după terminarea şcolii de bază, a cărei durată variază de la 6 ani pînă la 9, sau chiar 10 ani ;

b) acolo unde învăţămîntul obligatoriu depăşeşte ca durată şcoala de bază, pregătirea pentru o profesiune a tinerilor se efectuează, în marea majoritate a cazurilor, după terminarea instruirii obligatorii, care păstrează un caracter de pregătire generală ;

c) în ţările în care primul ciclu al învăţămîntului secundar a devenit obligatoriu, acesta cuprinde în conţinutul său, în întregime sau în unele secţii, cunoştinţe tehnice şi activităţi practice, care asigură o pregătire preprofesională a elevilor şi o orientare pentru activitatea viitoare. În acest fel, ciclul întîi secundar îndeplineşte o dublă funcţiune : premisă pentru continuarea studiilor şi pregătire pentru profesiune în vederea integrării în viaţa socială şi profesională.

În lumina constatărilor de mai sus, compararea sistemelor şcolare din punctul de vedere al relaţiei instruirii de bază cu formarea profesională, exprimate în structurile şcolare, ne oferă posibilitatea să distingem mai multe modele :

Modelul „A" — Pregătirea profesională se realizează după terminarea studiilor generale considerate obligatorii pentru toţi tinerii. Această situaţie este caracteristică celor mai multe sisteme şcolare, cum sînt cele din Franţa, R. D. Germană, Canada (învăţămîntul în limba engleză), R. F. a Germaniei, România, S.U.A., Cehoslovacia, Austria, Elveţia, Japonia, Norvegia, Suedia, Bulgaria, Italia, Iugoslavia, Polonia, Spania, Danemarca ş.a.

Chiar atunci cînd învăţămîntul obligatoriu depăşeşte nivelul primului ciclu secundar, cum e cazul ţărilor în care durata acestuia este de 10 ani, pregătirea profesională se realizează după terminarea şcolii generale obligatorii : de pildă, în S.U.A., România (după terminarea şcolii generale de 10 ani), în R.D.G. (cu excepţia unor meserii mai simple care pot fi învăţate înainte de absolvirea şcolii de 10 ani, după promovarea a opt clase).

Modelul „B" — Formarea profesională începe numai pentru o parte din tineri (care nu fac studii secundare complete) la sfîrşitul perioadei destinate instruirii obligatorii, fie în şcoli tehnice sau şcoli profesionale, fie prin cursuri complementare pregătitoare pentru însuşirea unei profesiuni. În acest fel se realizează pregătirea profesională ori preprofesională a unei părţi din fiecare generaţie, în Franţa (prin clasele terminale în continuarea claselor de tranziţie ale colegiului de învăţămînt secundar), în R. P. Ungară (prin ciclul complementar după 8 clase), în U.R.S.S. (în şcoli profesionale şi şcoli tehnice care primesc promovaţi ai clasei a VIII-a), Australia (în şcoli tehnice profesionale şi comerciale), Luxemburg (prin clase complementare continuate cu şcoli profesionale), Belgia (în învăţămîntul tehnic-profesional), Irlanda (în şcoala secundară profesională), Finlanda (în şcoala cetăţenească) ş.a.

Modelul „C" — Pregătirea profesională completă, în scopul exercitării unei profesiuni, cel puţin la nivelul unui muncitor calificat, se realizează pentru o parte din tineri în perioada de şcolaritate obligatorie : Canada (în şcoli cu învăţămînt în limba franceză), Grecia, Olanda, în Anglia (în „technical school") ş.a. Frecvenţa acestor modele, în sistemele şcolare din 40 de ţări, se prezintă aproximativ astfel :

Formarea profesională	Durata şcolarităţii obligatorii (ani de studii)						
	10 ani	9	8	7	6	5	Total
1. Realizarea după terminarea studiilor obligatorii, care rămîn de cultură generală	4(5)*	7	6	2	5	3	27
2. Începe la sfîrşitul perioadei şcolarizării obligatorii	4	2	4				10
3. Se realizează în perioada de şcolaritate obligatorie	1	1	1				3
Total	9*	10	11	2	5	3	40

În contextul tendinţei generale de formare profesională a tinerilor dincolo de nivelul primei trepte a învăţămîntului secundar şi a orientărilor ce se manifestă în structura sistemelor de învăţămînt putem defini, cu mai multă uşurinţă şi certitudine, locul şi funcţiile ciclului terminal (clasele IX—X) al şcolii generale de 10 ani din ţara noastră, precum şi relaţia acestuia cu învăţămîntul profesional şi tehnic. Şcoala generală de 10 ani este concepută ca unitate organizatorică şi pedagogică. În acest sens, ultimele clase păstrează trăsăturile întregului, realizînd o pregătire de cultură generală a tinerilor. Ea vizează, după cum se prevede în Legea învăţămîntului **, să-i pregătească pe tineri atît pentru continuarea studiilor, cît şi pentru integrarea lor în viaţa socială şi profesională. Acestui ţel îi slujesc, pe de o parte, studiul unor discipline ca literatura română, fizica, chimia, biologia, iar pe de altă parte, studiul electronicii, desenului tehnic şi activităţii tehnico-practice cu pondere însemnată în planul de învăţămînt.

Prin acest conţinut, ciclul terminal constituie o premisă temeinică, ştiinţifică şi tehnico-practică, pentru însuşirea unei profesiuni după absolvire şi pentru capacitatea de adaptare la progresele tehnicii. Dar, în acelaşi timp, acest ciclu posedă puternice valenţe de formare profesională, care nu trebuie subapreciate cu atît mai mult, cînd este vorba de o gamă destul de bogată de meserii relativ mai simple.

De aceea, fără să ne ocupăm, aici, pe larg de rolul şcolii de 10 ani în pregătirea generală şi pentru viaţă a tinerilor, socotim că în concepţia referitoare la funcţiile ciclului terminal trebuie cuprinsă şi ideea posibilităţii de realizare a unei formări preprofesionale şi, în perspectivă, a legării strînse a acestuia la subsistemul de învăţămînt profesional şi tehnic.

Sintetizînd experienţa acumulată în strategia structurilor sistemelor şcolare, cîteva idei pot fi introduse în patrimoniul macropedagogiei din vremea noastră :

a. Progresele ştiinţifice şi tehnice determină necesitatea realizării procesului de formare profesională pe fondul unei pregătiri generale pe cît posibil mai cuprinzătoare.

b. Dualitatea primului ciclu al învăţămîntului secundar, care exista în aproape toate sistemele şcolare, tinde să dispară. Locul acesteia este luat de un ciclu de studii, comun tuturor elevilor, în cursul căruia aceştia îşi însuşesc elementele fundamentale ale culturii, dobîndesc o formaţie de bază şi îşi încearcă aptitudinile în vederea alegerii pe care trebuie să o facă în faţa pluralităţii direcţiilor de formare profesională.

c. Cele mai multe sisteme şcolare sînt astfel structurate, încît după o primă perioadă de orientare, în timpul căreia elevii pot urma aceeaşi şcoală de cultură generală de tip secundar, urmează învăţămîntul pe termen scurt pentru formarea „profesională" a muncitorului calificat şi un învăţămînt tehnic pentru formarea de cadre medii susceptibile de specializare tehnică superioară. În-

* Canada este înregistrată de două ori : o dată pentru şcoli cu învăţămînt în limba engleză, la punctul 1 şi altă dată pentru şcoli cu învăţămînt în limba franceză, la punctul 2.

** Art. 26 al Legii privind învăţămîntul din R. S. România, spune că : „Învăţămîntul obligatoriu de cultură generală are durata de 10 ani. În acest învăţămînt sînt cuprinşi toţi copiii care, pînă la începerea anului şcolar au împlinit vîrsta de 6 ani".

tegrarea şcolilor profesionale în structura învăţământului tehnic secundar este una din orientările actuale ale subsistemului învăţământului tehnic.

d. Problemele vîrstei de la care este indicat să se înceapă specializarea, care a constituit obiectul unor concepţii controversate în teoria pedagogică şi a unor încercări practice discutabile, tinde spre o soluţionare unică. Se susţine, pe bună dreptate, că tendinţa manifestată în politica şcolară a multor state de a dirija copiii la 11—12 ani pe baza unor înclinaţii exclusiv „practice" şi altele pur „teoretice", spre şcoli populare, complementare etc. şi şcoli pentru „elita intelectuală", este profund dăunătoare nu numai pentru individ, ci şi pentru întreaga societate.

Cercetările întreprinse şi experienţa de învăţămînt conduc la concluzia că pregătirea profesională timpurie, aparent utilă din punct de vedere economic, nu este justificată, întrucît limitează dezvoltarea multilaterală a elevilor, nu ţine seama de mobilitatea intereselor şi înclinaţiilor copiilor care, la această vîrstă, sînt în plin proces de formare.

Asigurarea unui învăţămînt comun pentru toţi copiii, înlăturarea oricărei selecţii şi profesionalizări înainte de vîrsta de 14—15 ani, constituie de fapt o orientare progresistă a învăţămîntului, în deplină concordanţă cu cerinţele valorificării depline a energiilor umane.

e. Este potrivit, deci, ca pregătirea profesională să se realizeze după vîrsta de 14—15 ani, în tipurile de şcoli de grad secundar, structurate pe şcoala obligatorie, care are, însă, în aceste condiţii, sarcina să asigure elevilor o temeinică şi judicioasă orientare şcolară şi profesională.

Diferenţierea studiilor — principiu fundamental al învăţămîntului obligatoriu prelungit

ANA MARIA ICHIM
VALENTINA FILIPESCU

Una din direcţiile principale ale dezvoltării într-un viitor relativ apropiat a învăţămîntului din ţara noastră, o constituie prelungirea obligativităţii şcolare la 12 ani.

Generalizarea învăţămîntului de 12 ani, reprezintă o problemă dintre cele mai complexe ale politicii şcolare, avîndu-se în vedere faptul că prin această măsură se vizează nu numai dezvoltarea extensivă, ci, în primul rînd, *îmbunătăţirea şi ridicarea nivelului învăţămîntului*, respectiv dezvoltarea intensivă a acestuia, realizarea unui substanţial spor calitativ în acţiunea de formare a tinerelor generaţii în conformitate cu obiectivele educaţionale ale societăţii noastre.

★

I. Ridicarea nivelului general de educaţie al maselor, prin creşterea numărului anilor de studii obligatorii, reprezintă o cerinţă stringentă a epocii contemporane.

Prelungit însă peste o anumită limită de vîrstă a elevilor, mai ales atunci cînd încorporează ciclul secundar superior (şcolarizînd tineretul între 16—18 ani), învăţămîntul obligatoriu este confruntat cu o serie de probleme psihopedagogice şi socio-economice deosebit de importante şi delicate, a căror soluţionare poate fi mult facilitată prin *diferenţierea studiilor*.

Configurată ca principiu pedagogic fundamental, diferenţierea învăţămîntului — atunci cînd este realizată pe temeiuri ştiinţifice — poate contribui la satisfacerea pe diverse paliere a cererii

de educaţie şi a nevoii sociale de educaţie în unitatea lor dialectică, realizînd concordanţa :

— între particularităţile individuale şi caracterul studiilor efectuate (între *ce poate* individul şi *ce-i cere* profilul şcolii, al profesiunii alese) ;

— între aptitudini, posibilităţi, în general, şi aspiraţii, interese, preocupări (*ce poate* şi *ce doreşte* individul) ;

— între alegerea profesiunii şi cerinţele de cadre ale vieţii sociale (*ce doreşte* individul şi *ce nevoi* are societatea).

În felul acesta, diferenţierea acţionează ca un mecanism deosebit de elastic, mobil, dinamic prin care se poate interveni asupra manifestării, în condiţii naţionale specifice, a unor tendinţe generale caracteristice dezvoltării învăţămîntului contemporan pe plan mondial, cum ar fi :

— satisfacerea aspiraţiilor crescînde ale maselor la educaţie în echilibru cu particularităţile individuale şi cu nevoia de întrebuinţare a forţei de muncă ;

— înlăturarea diferenţierii ierarhice, de grad, între învăţămîntul de cultură generală, profesional şi de specialitate, precum şi schimbarea ponderii acestor direcţii de studii ;

— asigurarea unei depline egalităţi de şansă pentru fiecare tînăr în ceea ce priveşte efectuarea studiilor, a posibilităţii de circulaţie între diferitele grade şi tipuri de şcoli, a permeabilităţii acestora.

Interesul major al fiecărei naţiuni este astăzi acela de a înlătura orice risipă de energie umană, de a dezvolta potenţialul creator al poporului şi a-l valorifica cît mai raţional şi mai eficient prin dirijarea ştiinţifică a tinerilor spre şcoli şi profesiuni potrivite particularităţilor lor individuale şi nevoilor sociale. Cu alte cuvinte, una dintre raţiunile de a fi ale unui sistem de învăţămînt este tocmai aceea de a evita pierderile de talente şi de potenţial uman.

În acest scop, în ţările cu învăţămînt structurat vertical şi diferenţiat timpuriu, selectiv şi elitar, se trece spre şcoli structurate orizontal, unitare şi diferenţiate în acelaşi timp.

Sistemele de învăţămînt structurate vertical creează două filiere : una selectivă în direcţia studiilor teoretice, academice, satisfăcînd o elită socială sau intelectuală şi alta deschisă marii majorităţi a elevilor — socotiţi inferiori după nivelul intelectual sau apartenenţa socială — cărora li se oferă posibilitatea de a se califica într-o profesie tehnico-productivă. Trecerea de la o filieră la alta este în realitate foarte anevoioasă. Selecţia elevilor pentru cele două filiere se face timpuriu, după terminarea clasei a IV-a sau a V-a primară, la vîrsta de 10—11 ani, cu un instrumentar îndoielnic sub raport ştiinţific, fiind, de fapt, o selecţie socială. În asemenea condiţii selecţia nu are nici caracter de diagnoză şi nici de prognoză.

Sistemele de învăţămînt verticale, cu structuri înfundate, nesatisfăcătoare astăzi nevoilor social-economice, culturale, politice nu mai corespund nici teoriilor moderne privind aptitudinile şi talentele.

Căutîndu-se soluţii la asemenea probleme cu implicaţii puternice pe multiple planuri, se încearcă formula ca toţi copiii să fie puşi în condiţii şcolare egale un timp cît mai lung, în care, cu sprijinul şcolii să se creeze fiecăruia egalitatea de şansă în ceea ce priveşte studiile, eliminînd handicapul social. Astfel apar tot mai frecvent în diferite ţări, şcoli cu durată prelungită, unice dar diferenţiate sub aspectul conţinutului.

Principiul democratic al şcolii unice are în vedere dreptul tuturor păturilor populaţiei de a beneficia de o înaltă pregătire de cultură generală şi de a avea acces la toate treptele sistemului de învăţămînt, fără însă a presupune uniformizarea studiilor. Şcoala unică nu trebuie să niveleze. Egalitatea de şansă nu înseamnă un învăţămînt la fel pentru toţi, ci un învăţămînt care să creeze situaţii optimale fiecărui elev, permiţînd descoperirea aptitudinilor şi intereselor şi sprijinind dezvoltarea lor.

Necesitatea diferenţierii studiilor este susţinută de achiziţiile noi din domeniul ştiinţelor referitoare la copil şi la educaţia lui. Cercetările pedagogice arată că randamentul şcolar creşte în măsura în care învăţămîntul se pliază aptitudinilor şi intereselor, ritmului individual de lucru şi dezvoltare.

Criteriul diferenţierii pe baza aptitudinilor tinde să devină fundamental şi să înlocuiască criteriul diferenţierii pe baza selecţiei sociale. Ţinîndu-se seama că aptitudinile şi talentele nu se manifestă totdeauna spontan şi la aceeaşi vîrstă, că ele se dezvoltă prin educaţie, că noi interese şi înclinaţii pot să apară şi să

fie cultivate, că există disritmii în formarea lor, orice alegere și orientare școlară și profesională trebuie să fie reversibilă, adică să poată fi schimbată. În acest scop, elevul trebuie să beneficieze de diferite forme de sprijin, să participe la variate activități care-i exersează posibilitățile. Diferențierea este legată și de faptul că elevii nu pot studia cu aceeași intensitate la toate disciplinele, manifestînd un interes mai mare pentru unele decît pentru altele. Fiecare elev va da un randament mai mare la acel obiect pentru care are aptitudini și interes.

Diferențierea se realizează pe un fond comun de cultură generală care să facă posibilă permeabilitatea între alegeri și reorientarea elevilor, să asigure mobilitatea profesională în perspectiva dinamicii profesiunilor și pregătirea pentru educația permanentă.

În această situație, ciclul secundar superior nu mai este o școală de cultură generală, ci o școală în cadrul căreia se realizează concomitent cu pregătirea de cultură generală, o pregătire de specialitate în jurul anumitor puncte de interes sau greutate, după aptitudinile și aspirațiile fiecărui elev.

II. În gîndirea și practica pedagogică există un consens general referitor la faptul că diferențierea se face gradual, îmbrăcînd diferite forme și modalități în cadrul lor. Ea începe sub forma *diferențierii interne* care se referă la modul de lucru cu diferiți elevi în cadrul aceluiași colectiv, la procedee, mijloace, materiale ajutătoare folosite în această activitate pentru a-i ajuta, pe cei cu dificultăți, să atingă țelurile generale ale nivelului respectiv de școlaritate, pentru a descoperi și exersa înclinațiile copiilor, a le dezvolta interesele. Această formă de diferențiere începe din clasa I și chiar din învățămîntul preșcolar.

Prin lucrul pe grupe mici, diferențierea realizează o oarecare individualizare a procesului de învățămînt și are rolul ca, în timpul primilor ani de studii, să asigure tuturor copiilor o egalitate de start. În esență, *diferențierea internă are funcție compensatorie.*

Obiectivul principal al diferențierii interne constă deci în eliminarea dificultăților în dezvoltarea elevilor, generate de mediul socio-cultural și economic.

Cînd s-a asigurat omogenizarea pregătirii copiilor, poate intra în acțiune *diferențierea externă*, care *îndeplinește funcția de orientare școlară și profesională.*

În timp ce diferențierea internă — sub forma învățămîntului de compensare — descrește, diferențierea externă crește treptat în decursul claselor din ciclurile secundar inferior și superior. În ciclul secundar inferior (clasele V—VIII sau IX) ea nu duce la calificări profesionale, ci îl pregătește pe elev pentru alegerea ulterioară, îl orientează asupra celei mai potrivite căi de continuare a studiilor și de calificare într-o profesiune. În ciclul secundar superior (liceu), — clasele IX (X) diferențierea dobîndește un caracter pregnant de profilare în vederea continuării studiilor în învățămîntul superior și chiar de specializare în perspectiva practicării nemijlocite a unei profesiuni.

Diferențierea externă se realizează în diferite modalități.

1. Pe plan mondial, ea începe nu prin structuri organizatorice, (școli, clase, secții), ci *prin opțiuni, prin posibilitatea de alegere a unor domenii de studiu* de către elevi. Aceasta pare să fie modalitatea cea mai elastică, mai flexibilă, mai mobilă și mai deschisă a diferențierii externe. Sistemele școlare care folosesc opțiunile în scopul diferențierii, organizează conținutul învățămîntului în trei categorii de obiecte pe care le introduc, chiar din clasa a V-a sau a VI-a : obligatorii (comune tuturor elevilor), la alegere — obligatorii și la alegere — facultative. Cele două categorii din urmă asigură pregătirea elevului pe baza aptitudinilor, a intereselor și a aspirațiilor sale. Disciplinele la alegere contribuie la rezolvarea și a altor probleme pedagogice deosebit de însemnate. Ele reprezintă un mecanism de armonizare operativă și dinamică a conținutului învățămîntului la progresele științei și tehnicii, permit reflectarea continuă în învățămînt a achizițiilor științifice din diferite domenii, asigură legarea pregătirii elevilor și de condițiile mediului social-economic în care funcționează școala — aspect cu multiple implicații în ceea ce privește orientarea școlară și profesională a absolvenților.

Posibilitățile de combinare a obiectelor la alegere permit să se realizeze, pe de o parte, individualizarea învățămîntului, iar pe de altă parte, ștergerea deosebirii ce se făcea în trecut între calea de studii academice și cea de pregătire profesională.

Caracterul planurilor de învățămînt din diferite țări ne pune problema limitelor alegerii. Un număr exagerat de opțiuni poate duce la o prea adîncă specializare, ceea ce îngreuiază circulația elevului în cadrul sistemului școlar. În același timp, în cazul cînd posibilitatea opțiunilor ar fi neîngrădită și nereglementată, nu s-ar asigura în bune condiții nici pregătirea profesională din cauza lipsei de continuitate în studiu.

În cadrul acestei modalități de *diferențiere*, cea *prin alegeri facultative* cîștigă tot mai mare importanță, în unele țări socialiste devenind principala formă folosită în ciclul secundar superior, deoarece disciplinele facultative înlesnesc perfecționarea continuă a conținutului învățămîntului fără a genera consecințele dăunătoare ale instabilității planurilor și programelor, fără a determina supraîncărcarea elevilor și a produce perturbări în structura organizatorică a învățămîntului.

Disciplinele facultative îndeplinesc diferite funcții. În primul rînd, ele completează programele comune și întrucît conținutul lor este sincronizat adesea cu cel al obiectelor obligatorii, se asigură adîncirea și lărgirea cunoștințelor elevilor, dezvoltarea capacităților operaționale-practice, a deprinderilor de aplicare a cunoștințelor. Un asemenea obiect facultativ împreună cu cel obligatoriu, alcătuiește un complex deosebit de eficient în ceea ce privește pregătirea elevului. Obiectul facultativ este predat de același profesor care predă obiectul obligatoriu. Obiectele facultative pot avea chiar funcție de specializare, reluînd în formă aprofundată capitole din domeniul obiectelor obligatorii sau tratînd probleme neprevăzute în programele acestora. În grupa facultativă pot intra și discipline care nu au nici o legătură cu cele obligatorii, caz în care contribuie la lărgirea orizontului de pregătire a elevilor.

În principiu, dreptul de a alege un obiect facultativ îl are fiecare elev. În unele țări însă, el se acordă numai elevilor buni. În general asemenea cursuri nu au rolul de a-i sprijini pe elevii slabi, ci sînt cursuri de nivel înalt, în vederea unei pregătiri suplimentare în direcția învățămîntului superior, atît prin conținut, cît, mai ales, prin asimilarea metodelor științifice de lucru.

2. *Diferențierea pe profiluri și secții* este un aspect organizatoric al diferențierii externe, caracteristic ciclului secundar superior. În urma ultimelor reforme ale sistemelor de învățămînt din multe țări, această modalitate tradițională de diferențiere a studiilor pe tipuri diferite de școli (licee teoretice, de specialitate, școli profesionale) și secții în cadrul lor, suportă o modificare profundă de esență prin crearea liceelor polivalente sau comprehensive. Acestea reunesc într-o singură școală cu structură orizontală, vechile tipuri de școli de același grad, structurate vertical. În cadrul liceelor polivalente funcționează ramuri, profiluri sau secții cu permeabilitate între ele.

Secțiile liceelor polivalente variază de la o țară la alta, depinzînd de nevoile social-economice și de tradițiile în domeniul învățămîntului, avînd, totodată, o strînsă legătură cu direcțiile de studii din învățămîntul superior.

Pentru a remedia rigiditatea diversificării organizatorice a studiilor, se recurge tot mai frecvent la introducerea opțiunilor în cadrul fiecărei secții, astfel încît unele obiecte obligatorii dintr-o secție, devin la alegere în alta, ceea ce conferă permeabilitate secțiilor și asigură individualizarea studiilor. Pe măsură înaintării în anii de studii, diferențierea prin secții și profiluri ca și cea prin opțiuni este tot mai accentuată.

3. *Diferențierea studiilor după nivelul pregătirii* elevilor se realizează fie după randamentul obținut la toate disciplinele, fie după cel obținut la unele din ele. În primul caz diferențierea este cunoscută sub denumirea de *„streaming"* sau *„Fachüber — greifendedifferenzierung"*, iar în al doilea de *„setting"* sau *„Fachspezifischediferenzierung"*.

Conform diferențierii de tip *streaming* (caracteristică școlii engleze), elevii sînt repartizați în clase omogene după nivelul general atins, ținîndu-se seama în special de Q. I. coeficientul de inteligență. Astfel se organizează clase deosebite pe nivele A B C pînă la F. Programele de învățămînt sînt aceleași pentru toate nivelele, dar cerințele se deosebesc.

Acestei modalități de diferențiere i se aduc multe obiecții. Cercetările demonstrează că rezultatele elevilor sînt determinate în cea mai mare măsură de natura și gradul de dificultate al ce-

rinţelor, aşa încît şcolarizarea după nivel implică pericolul de a opri elevul la stadiul anumitor cerinţe impuse. Astfel diagnoza, pentru un nivel determinat la un moment dat, devine prognoză. Elevii supuşi unor cerinţe sărace, inferioare, sînt împiedicaţi în dezvoltarea lor. În privinţa acestei diferenţieri este semnificativ faptul că între diferitele nivele şi statutul socio-economic şi cultural al elevilor se poate stabili o corelaţie, iar trecerea de la un nivel la altul este practic imposibilă. Astfel, acest mod de diferenţiere menţine caracteristicile vechilor sisteme de învăţămînt, care prin selecţie şcolară timpurie reproduc inegalitatea socială.

Potrivit diferenţierii de tip setting (caracteristică şcolii din R.F.G.) elevii sînt grupaţi după randamentul obţinut la o anumită disciplină sau la un grup de discipline. În cazul acestei diferenţieri, obiectele obligatorii de studiu se grupează în două categorii. Unele sînt considerate uşoare, accesibile tuturor elevilor şi ca atare se predau în clase omogene ca vîrstă şi eterogene sub aspectul pregătirii elevilor. Printre aceste obiecte de bază se numără : istoria, geografia, ştiinţele sociale şi teoria muncii. Obiectele mai grele — ca : limbile străine, matematica, fizica, chimia — se predau pe două sau mai multe nivele, elevii fiind împărţiţi în grupe omogene după randament. În R.F.G., predarea pe nivele a acestor obiecte începe din clasa a V-a. Treptat, creşte atît numărul obiectelor care se predau pe nivele, cît şi numărul nivelelor. În aceste condiţii clasa de vîrstă dispare, elevii fiind grupaţi după aptitudini şi rezultate la anumite obiecte. Deci predarea se face pe grupe omogene alcătuite din elevi după randamentul obţinut. Promovarea nu se mai face de la o clasă la alta, ci de la un nivel la altul.

Pe baza nivelului atins, elevii pot termina şcoala după durate de studii diferite, în funcţie de capacităţile fiecăruia. Schimbarea de către elevi a grupei de randament se poate face la sfîrşitul semestrului. Practic, însă, elevii din grupa A înaintează atît de repede, încît cei din grupa B nu-i pot ajunge. Pentru a preveni această dificultate s-au introdus cursuri de sprijin, care se desfăşoară cu grupe mici de elevi.

Diferenţierea de tip setting denumită şi specifică prezintă avantajul că satisface interesele, înclinaţiile şi ritmurile fiecărui elev. În afară de aceasta, practica şcolară arată că dacă în clasele mici elevii buni stimulează pe cei slabi, în clasele mari elevii slabi împiedică pe cei buni să înainteze. Acest fapt pledează pentru diferenţierea specifică.

O variantă a diferenţierii de tip setting este aceea a sistemului deschis care dă elevului libertatea să înceapă studiul unei discipline atunci cînd doreşte şi-i permite să progreseze atît de repede cît este capabil, la capătul studiilor cerîndu-i-se să atingă un anumit nivel la un număr de discipline. Rezultatele se socotesc în credite sau unităţi.

Sistemul pare să fie avantajos din punct de vedere economic : se scurtează durata studiilor, se asigură un climat prielnic dezvoltării fiecăruia într-un ritm corespunzător posibilităţilor sale.

Obiecţiile ce se aduc acestei forme de diferenţiere sînt identice cu cele aduse diferenţierii de tip streaming.

Un aspect interesant al diferenţierii după nivelul studiilor este cel realizat în unele ţări nordice, unde predarea unor discipline se face prin prelegeri comune pentru o grupă de pînă la 200 elevi. Pentru asimilarea materiei, însă, elevii se împart în grupe seminariale după ritmul de lucru şi capacităţi, mergîndu-se pînă la individualizare. În acest fel, toţi elevii sînt ajutaţi să atingă ţelurile generale ale studiului disciplinei respective. Sistemul reprezintă de fapt o îmbinare a diferenţierii organizatorice, a celei după nivel şi a celei interne.

4. *Diferenţierea prin şcoli şi clase speciale* reprezintă o formă intermediară între diferenţierea organizatorică şi cea după conţinut şi nivel. Ea este caracteristică învăţămîntului din ţările socialiste şi serveşte exigenţele impuse de necesitatea cadrelor cu pregătire medie pentru economie, ştiinţă, cultură, sport etc. promovînd totodată talentele şi înclinaţiile speciale ale elevilor. Şcolile şi clasele speciale duc spre un bacalaureat profilat, care permite atît continuarea studiilor în învăţămîntul superior, cît şi încadrarea în activitate.

Şcolile şi clasele speciale reprezintă nu numai o diferenţiere după conţinut şi după nivelul randamentului general. Deşi elevii sînt selecţionaţi după rezultatele generale la învăţătură, un accent deosebit se pune pe rezultatele la grupa disciplinelor care profilează şcoala sau clasa. În R.D.G., de exemplu, se dă şi un

examen de specialitate. Selecția se face de obicei, la nivelul clasei a IX-a. La clasele speciale se ajunge atunci cînd în cadrul diferențierii specifice se păstrează clasele de vîrstă. Clasele speciale ridică totuși problema raportului între randamentul general și cel specific, în cazurile în care selecția se face numai pe baza rezultatelor la obiectul de profil.

Se remarcă faptul că diferențierea pe clase speciale este mai potrivită decît pe școli, deoarece asigură o mai mare permeabilitate. Elevii care în decursul școlarității nu corespund cerințelor pentru care au fost selecționați, trec la clasa normală, iar cei din clasele normale, care dovedesc în timp o înclinare remarcabilă, trec în clasa specială, corespunzătoare.

Problema selecției pentru școlile și clasele speciale rămîne deschisă, ținînd seama de multitudinea variabilelor care determină randamentul școlar al unui elev.

★

Cercetarea valențelor diferențierii învățămîntului ca unul din principiile fundamentale de adecvare a acestuia la comanda socială și la cererea de educație, analiza formelor și modalităților de realizare a diferențierii (cu avantajele și dezavantajele fiecăreia) conduc la concluzia generală că pentru a fi eficientă, diferențierea învățămîntului trebuie să satisfacă următoarele cerințe:

— să potențeze și să faciliteze dezvoltarea fiecărui elev în conformitate cu interesele, aptitudinile și posibilitățile sale, precum și cu nevoile social-economice;

— să se întemeieze pe studiul aprofundat și sistematic de către elevi al bazelor științelor;

— să favorizeze legarea conștientă a intereselor elevilor de pregătirea de cultură generală și pentru muncă pe care o dobîndesc;

— să urmărească stimularea gîndirii independente, creatoare a elevilor, pregătirea lor pentru educația permanentă;

— să constituie un temei solid pentru orientarea școlară și profesională a elevilor.

Diferențierea își poate atinge scopurile, dacă se realizează gradual, pe întreaga durată a școlarității și ca un sistem unitar, în care toate formele și modalitățile se constituie ca laturi convergente în direcția aceleiași finalități.

BIBLIOGRAFIE

Anweiler Orkar — *Struktur Probleme des allgemeinbildenden Schulwesen D.D.R.*, „Bildung und Erziehung", Dusseldorf 1969, nr. 4.

Arseniev A. M. — *Zaniațiia po viboru*, „Sovetskaia pedagoghika", 1968, nr. 8.

Becker Horst — *Modelle zur Grossen Bildungsreform in der Bundesrepublik.* „Pädagogik", Berlin 1969, p. 368—376.

* * * *L enseignement secondaire. Evolution et tendences*, Paris, 1969.

Fuhr Cristoph — *Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland*, UNESCO Institut fur Pädagogik Hamburg, Weinheim 1969.

Geminard Lucien — *L'organisation de l'enseignement differencié*, „Revue français de pédagogie", Paris, 1969, nr. 7, p. 2430—2450.

Goncearov N. K. — *Differențiația i individualizația obrazovaniia i vospitaniia v sovremennih usloviiah.* Moscova, 1971, (comunicare prezentată la conferința științifică a pedagogilor din țările socialiste de la Moscova, august 1971).

Husen T. — *Individualizația obuceniia i uroven znanii.* Articol scris special pentru „Sovetskaia pedagoghika", 1969, nr. 7.

Klafki Rohrs Rang — *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive*, „School", Braunschweig, 1970.

Magdeburg Horst — *Gesamtschule Modell fur Schule von Morgen*, Berlin, 1970.

Majault Joseph — *Evolution et tendences dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale*, „Revue française de pédagogie", Paris, 1970, nr. 13, p. 5—15.

Muth Jakob — *Die Differenzierung des Unterrich in der Gesamtschule*, „Bildung und Erziehung", Dusseldorf 1969, nr. 2, p. 94—109.

Rang Adalbert, Schultz Werner — *Die Differenzierte Gesamtschule zur Diskussion einer neuen Schulform*, München, 1969.

Rieman Albert — *Leistungszügige un Verkurzte Mittelstufe, Berict uber einem Versuch an Bayerischen Gymnasium*, „Zeitschrift fur pädagogik", Weinheim 1969, nr. 3, p. 85—96.

Robinson Saul, Tomas Helga — *Differenzierung in Sekundarschulwesen*, Berlin, 1968.

* * * *Reforme de l'école en R.F.A.*, „Revue française de pédagogie", Paris, 1970, nr. 14, p. 78—90.

* * * *Einheitlichkeit und Differenzierung in das Bildungswessen*, Berlin, 1970.

(critică și bibliografie)

CÎTEVA CUGETĂRI ASUPRA EDUCAȚIEI *

Preocupată să pună la îndemîna slujitorilor școlii mai ales acele cărți care dezbat probleme actuale ale învățămîntului, Editura didactică și pedagogică manifestă un lăudabil interes și pentru editarea „marilor cărți" ale educației, apărute cu multe decenii sau secole în urmă.

Într-un moment în care se depun pe toate planurile eforturi pentru ca școala noastră să intre într-un ritm mai accelerat de perfecționare, și cînd interesul corpului didactic pentru literatura pedagogică cu caracter experimental se află în creștere, publicarea unor vechi scrieri, în care este cuprinsă înțelepciunea veacurilor trecute cu privire la educație, nu este un anacronism, ci, dimpotrivă, un semn că ceea ce vrem să construim astăzi pe tărîm pedagogic se întemeiază pe valorificarea critică a întregii moșteniri a trecutului.

Printre „marile cărți" ale educației se numără, fără îndoială, și scrierea lui J. Locke care, sesizînd cu multă pătrundere direcția spre care se îndrepta sistemul de educație englez la sfîrșitul secolului al XVII-lea, a formulat bazele teoretice ale acestuia.

Noua ediție în limba română a *Cugetărilor asupra educației* poate fi considerată ca un autentic eveniment în mișcarea pedagogică românească. Mai întîi, pentru că aceasta este o traducere integrală a operei în limba română și, în al doilea rînd, pentru modul în care Mioara Cimpoieș a înțeles și a reușit să-și îndeplinească datoria de pedagog în fața acestei valoroase cărți despre educație.

Studiul introductiv este o reală contribuție la înțelegerea izvoarelor pedagogice ale *Cugetărilor asupra educației*. Autoarea a făcut ample investigații pentru a putea stabili față de care dintre marii săi înaintași a manifestat Locke o mai mare receptivitate. Cei mai mulți dintre cercetători s-au oprit la umaniștii din epoca Renașterii: Erasm, Vives, Rabelais, Montaigne, mai ales la acesta din urmă. Mioara Cimpoieș a dus mai departe cercetările sale, făcînd constatarea că multe din ideile pe care le cuprinde opera lui Locke se întîlnesc în scrierile lui Seneca.

Cugetările asupra educației sînt nu numai expresia unei bogate experiențe practice, ci și a unor întinse cunoștințe cu caracter teoretic. Meritul lui Locke constă în capacitatea de a topi variata sa informație pedagogică într-un sistem adaptat cerințelor formării unui om capabil să cumuleze însușirile celor două clase ce abia căzuseră la înțelegere: aristocrația și burghezia.

Capitolul dedicat studierii sistemului pedagogic al lui J. Locke este mult mai sintetic decît celelalte; autoarea a urmărit să puncteze numai cîteva din ideile de bază ale acestuia — orientarea spre un învățămînt realist, practic și formativ, atenția acordată particularităților individuale ale copiilor etc. — lăsîndu-i cititorului satisfacția de a descoperi el însuși pertinența unor cugetări de acum trei veacuri. Sînt relevate și o serie de contradicții ale sistemului pedagogic lockian, deși admirația în fața monumentalei construcții teoretice o îndeamnă pe autoare să treacă mai ușor peste unele manifestări ale compromisului de clasă, specifice pedagogului englez.

Multă atenție se acordă analizei locului pe care îl ocupă *Cugetările asupra educației* în istoria pedagogiei universale, demonstrîndu-se, pe baza unei largi informații, prezența ideilor cuprinse în această lucrare la toți marii reprezentanți ai luminismului european — atît a celui francez, cît și a celui german. Teoriile sale

---

* John Locke. *Cîteva cugetări asupra educației*, (traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Mioara Cimpoieș), E.D.P., București, 1972.

au fost integrate în noi sisteme, adaptate unor noi epoci. Şi de data aceasta atenţia autoarei se îndreaptă spre analiza nu numai a filiaţiei de idei, ci şi a condiţiilor economice şi sociale care au favorizat preluarea acestora şi structurarea lor în sisteme pedagogice corespunzătoare secolului al XVIII-lea.

Un deosebit interes ştiinţific prezintă ultima parte a studiului, în care se tratează problema prezenţei *Cugetărilor* în pedagogia românească. Acest interes este provocat de erudiţia de care dă dovadă autoarea studiului în urmărirea modului în care ideile pedagogului englez s-au răspîndit pe teritoriul ţării noastre încă de la începutul secolului al XVIII-lea, mai întîi prin intermediul limbii eline, apoi prin cel al limbii franceze, pentru ca în tot cursul secolului al XIX-lea ideile sale să figureze la loc de cinste în numeroase scrieri pedagogice.

Deşi cunoscute încă din primele decenii ale secolului al XVIII-lea — evident, la început de un cerc restrîns de cărturari — *Cugetările* au fost tălmăcite în limba română — incomplet însă — abia după două secole, de George Coşbuc. Acesta, cu toate că s-a folosit de o traducere germană, a reuşit să exprime valoroasele idei pedagogice într-o limbă românească limpede, cursivă.

Mioara Cimpoieş a făcut efortul de a elabora un studiu bine informat şi bogat în interpretări, dăruind pedagogiei noastre o nouă traducere a lui J. Locke într-o limbă românească mult apropiată de „stilul clasic" al autorului.

Valoroase sînt, prin informaţiile şi interpretările pe care le conţin, cele aproape 400 de note care însoţesc textul tradus, înlesnind şi mai mult înţelegerea operei.

Prin efort, erudiţie şi competenţă, autoarea volumului a oferit un model de traducere şi analiză a unei mari opere de educaţie.

ION GH. STANCIU

ÎN SPRIJINUL INOVAŢIEI PEDAGOGICE *

Sub presiunea exigenţelor sporite ale vieţii sociale, şcoala se vede nevoită să se scuture cu mai multă hotărîre de unele concepţii şi practici învechite. Cu toţii îmbrăţişăm acest deziderat, mai puţini sînt însă aceia care, ghidaţi de o orientare clară, intervin direct pentru renovarea acţiunii didactice. Atitudinea noastră circumspectă este motivată, în parte, de dificultăţile pe care le ridică o asemenea acţiune. S-au emis atîtea idei, s-au încercat variate practici, încît sînt necesare capacitatea şi discernămîntul omului de ştiinţă ca să se ajungă la soluţii adecvate specificului şcolii noastre.

O lucrare valoroasă, care indică orientări actuale de îmbunătăţire şi modernizare a acţiunii educative şi unele tehnici de cercetare în această direcţie, este: „Educaţia intelectuală", elaborată de un colectiv de specialişti sub conducerea prof. univ. dr. George Văideanu.

Lucrarea pune în centrul atenţiei noastre o cercetare constatativă în primul rînd, cu privire la realizările pe linia educaţiei intelectuale în şcoala noastră. Sîntem convinşi că numai prin cercetarea minuţioasă a terenului existent se pot contura măsuri reale şi puncte solide de sprijin în inovaţia ce se intenţionează a se întreprinde.

Tehnica de cercetare a fost judicios elaborată; un sondaj simultan prin intermediul unor chestionare, la mai multe nivele ale *învăţămîntului*: anul I al liceelor şi şcolilor profesionale, anul IV al liceului teoretic, anul I universitar, anii ultimi din institutele pedagogice şi din universităţi şi un test special pentru o grupă de profesori.

Au fost chestionaţi în total 2 015 subiecţi, ceea ce nu lasă îndoiala elasticităţii cu care au putut fi realizate calculele statistice. S-au fixat ranguri după natura răspunsurilor şi s-au socotit procente, atît pentru fiecare eşantion de subiecţi, cît şi între categoriile de interogaţi. Chestionarul, pentru

* George Văideanu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu, Iacob Irimia, *„Educaţia intelectuală"*. Studii constatative şi prospective. Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti 1971. (Coordonator de volum: prof. univ. dr. George Văideanu).

a impune siguranţă, a fost validat printr-o acţiune de pretestare.

În obiectivul formulării întrebărilor au stat trei probleme : sarcinile educaţiei intelectuale, rolul şcolii în educaţia intelectuală şi propuneri de îmbunătăţire a educaţiei intelectuale. Testele, cu întrebări, au cunoscut o constantă a primei şi ultimei întrebări pentru a se surprinde coincidenţa de păreri sau geneza înţelesului dat educaţiei intelectuale, dar şi varietatea unor întrebări pentru a depista modul specific de a vedea problemele la un anumit nivel de formaţie. Dacă pentru profesori testul a fost bogat în întrebări, cum de fapt se cerea, ne-a surprins ajustarea lor pentru cele două categorii de studenţi, cînd la acest nivel se puteau primi mai multe informaţii decît de la absolvenţii şcolii generale, unde de asemenea s-a aplicat o gamă mai largă de întrebări.

Discutarea şi evaluarea răspunsurilor ne reţin atenţia în mod deosebit. Autorii nu fac numai aprecieri constatative ci dau şi sugestii, indică mijloace de îmbunătăţire a procesului educaţiei intelectuale în conformitate cu modelul educativ, cerut de societatea viitorului. Pentru aceasta, importanţa lucrării creşte, cercetarea avînd nu numai un caracter constatativ dar şi ameliorativ.

Concluziile desprinse din ancheta întreprinsă ne aduce în faţă o realitate şcolară nu prea îmbucurătoare. Atît înţelesul dat educaţiei intelectuale, cît şi practica şcolară au rămas mult în urma avansului luat de realităţile vieţii sociale şi culturale. Este un semn de alarmă care trebuie să ne mobilizeze la o activitate de reînnoire a situaţiei existente din şcoală.

Nu numai elevii şi studenţii, dar şi cadrele didactice au rămas pe poziţia supraestimării factorului informativ în detrimentul celui formativ. Este apreciat omul cu o cultură largă, cu o informaţie vastă, cu un bagaj bogat de cunoştinţe de cultură generală şi de specialitate. A fost surprinsă îndeosebi latura cantitativă şi nu calitativă a informaţiei.

Atunci cînd a fost vorba de relevarea însuşirilor şi operaţiilor intelectuale s-au observat slabe posibilităţi de analiză a acestora şi de tratare a lor în spiritul obiectivelor de azi ale şcolii. Cu atît mai slab au stat lucrurile în ceea ce priveşte relevarea tehnicilor de muncă intelectuală.

Din constatările şi reflecţiile autorilor reiese ideea, perfect valabilă, de a da prioritate factorului formativ în înţelesul lui contemporan. A rămas oarecum în umbră semnalarea raportului dintre formativ şi informativ cu sublinierea ideii organizării într-un anumit fel a cognitivului pentru a declanşa valori intelectuale specifice personalităţii, cerută de societatea actuală. Sîntem obligaţi să facem această remarcă deoarece nici în tabloul de obiective ale educaţiei intelectuale (p. 25) nu figurează un punct care să indice prezenţa informaţiei.

Printre calităţile intelectuale surprinse de subiecţii examinaţi, inclusiv profesorii, a reieşit în primul rînd memoria, deci acel proces psihic de stocare a cunoştinţelor şi nu de prelucrare. Chiar atunci cînd a fost vorba de gîndire, nu s-au relevat calităţile unei gîndiri productive, creatoare. Din nou un motiv care trebuie să ne facă să gîndim la o grabnică intervenţie în modificarea acţiunii didactice. Se cerea, credem, în legătură cu această problemă să se facă referiri sugestive, aşa cum s-a procedat şi în alte cazuri, asupra formării unei operativităţi specifice de gîndire, legată de un anumit volum de cunoştinţe (algoritmi, acţiuni mentale). Întregul eşafodaj al educaţiei intelectuale de viitor va fi clădit plecînd de la algoritm şi sprijinindu-se pe aceşti operatori specifici şi eficienţi ai acţiunii mentale.

Ca un corolar al unei munci intelectuale orientată ştiinţific şi organizată sistematic, se formează şi se conturează concepţia despre viaţă. Constatările lucrării de faţă ne fac să vedem o situaţie nemulţumitoare în acţiunea şcolii pentru realizarea acestui obiectiv. Nici chiar profesorii nu-l văd ca un obiectiv important (numai 21,14% îl semnalează) şi desigur nici nu-l menţin permanent în atenţia lor. Credem că, astăzi, după ce au fost luate unele măsuri în ceea ce priveşte întărirea muncii ideologico-educativă din şcoli, această problemă îşi va cîştiga locul cuvenit.

Am reţinut o altă constatare demnă de luat în seamă. Faptul că răspunsurile studenţilor din ultimul an şi ale profesorilor au arătat necunoaşterea unor noţiuni psihologice şi pedagogice atestă, nu ştim a cîta oară, necesitatea unei pregătiri

psiho-pedagogice mai solide în anii de facultate. Se ştie că de pregătirea cadrelor didactice depind succesele din munca instructiv-educativă.

Cele două studii cu care se încheie volumul întregesc caracterul prospectiv al cercetării. În primul studiu sînt analizate cîteva din căile perfecţionării educaţiei intelectuale în condiţiile existente, ca urmare a constatărilor făcute cu ajutorul anchetei. În al doilea studiu se văd în perspectivă concepţia şi programul de modernizare a educaţiei intelectuale. Găsim în această parte a lucrării sintetizate idei valoroase care pot să inspire practicienilor linia obiectivă şi strategia adecvată pentru atingerea unui model autentic de educaţie intelectuală. De fapt cuprinsul întregii lucrări reuşeşte să orienteze clar spre obiectivele actuale şi de perspectivă, ale educaţiei intelectuale, să sugereze tehnici de ameliorare şi modernizare a strategiei didactice, să incite la meditaţie în vederea obţinerii unor rezultate optime în munca şcolară.

MARIA GIURGEA

O ISTORIE A IDEILOR EDUCATIVE *

Între cele două războaie mondiale — ne spune Ermona Zaharian, în foarte frumoasa istorie a ideilor educative pe care a scris-o — pedagogia românească a cunoscut o vie luptă de idei pentru afirmarea ştiinţei moderne a educaţiei. Perioada aceasta fecundă, ale cărei idei viabile „revin generînd idei", n-a fost în general decît puţin cercetată, încît opera întreprinsă de Ermona Zaharian, cu scopul de a o cuprinde „global şi critic, într-o primă explorare sistematică de ansamblu" nu poate fi decît utilă.

Ştiut fiind, aşa cum ne învaţă N. Iorga şi cum ne învaţă, de altfel, şi viaţa, că epocile nu se înţeleg fiecare în parte, ci numai prin prelungirile şi întrepătrunderile lor, lucrarea de care ne ocupăm cercetează nu numai perioada propriu-zis interbelică, ci studiază, în mod necesar, căutările şi tendinţele antebelice apărute în ştiinţa educaţiei şi semnalează în personalitatea lui Vladimir Ghidionescu pe primul vestitor de înnoiri din pedagogia românească. Apoi, conturează încercările de adaptare la vremurile schimbate manifestate în primii ani de după primul război mondial, şi denunţă în opera lui I. Găvănescul „trecutul care se vrea perpetuat", iar în continuare pune în evidenţă însemnata contribuţie a neoclasicismului pedagogic românesc ilustrat prin G. G. Antonescu, acest valoros „clasicizant care se modernizează", precum şi a discipolilor acestuia: I. C. Petrescu, I. I. Gabrea, D. Theodosiu şi Radu Petre. Pentru prima jumătate a deceniului al treilea, autoarea consemnează amplu „actul de aderare la pedagogia culturii" făcut de Ştefan Bârsănescu, pentru care învăţămîntul este „o formă esenţială de activitate umană, cu menirea de a înălţa pe culmi mai nobile de viaţă omul, comunitatea etnică şi umanitatea prin valorile spiritului", iar pentru a doua jumătate a celui de-al treilea deceniu se semnalează „trecerea spre un punct de vedere social în educaţie", direcţia dezvoltată din opera lui Dimitrie Gusti şi consolidată prin pedagogia socială pe care o prezintă, în deceniul următor, I. C. Petrescu şi Stanciu Stoian. Peisajul intelectual al căutărilor şi tendinţelor pedagogice din anii 40 se îmbogăţeşte cu cercetările de psihologia educaţiei pe care le dezvoltă Gh. Comicescu şi Al. Roşca, cu „încercarea de sistematizare formală modernă a ştiinţei educaţiei", operă însemnată pe care o întreprinde D. Todoran, precum şi cu activitatea acelor „pedagogi negrupaţi" (C. Kiriţescu, Lucian Bologa, Ilie Popescu-Teiuşan, Izabela Sadoveanu, dr. H. Brandsch, N. Apostolescu, Marin Biciulescu, Bartolomeu Popescu, Em. M. Brandza), cu prezentarea cărora se încheie prima parte a scrierii Ermonei Zaharian.

Tabloul este trasat cu ştiinţă şi îndemînare, cu fermitate dictată de con-

* Ermona Zaharian, *Pedagogia românească interbelică. O istorie a ideilor educative*. E.D.P., Bucureşti, 1971, 214 p.

vingeri personale, împrejurări din care izvorăsc, pe de o parte, vioiciunea prezentărilor, iar pe de altă parte, în apărare ca şi în atac, claritatea, căldura, pasiunea, inspiraţia literară vădită în paginile cărţii. Tocmai aceste împrejurări explică însă, pînă la urmă, absenţa din lucrare a unor pedagogi şi oameni de ştiinţă care totuşi nu pot fi ignoraţi, ca Ion Rădulescu-Pogoneanu, Ilie Sulea-Firu, D. Muster, şi poate şi a altora.

Contribuţia cea mai de seamă a acestei părţi a lucrării constă în aceea că încă de la început autoarea a pus în evidenţă faptul pozitiv al conectării gîndirii pedagogice româneşti dintre cele două războaie mondiale, pe de o parte, la aspiraţiile şi tendinţele de înnoire ale naţiunii, iar pe de altă parte, la mişcarea pedagogică mondială şi la ansamblul gîndirii ştiinţifice şi filozofice româneşti. Împrejurarea aceasta pozitivă a fertilizat în acea perioadă gîndirea pedagogică din România, oferindu-i şi rezultatele înnoitoare dobîndite în cercetarea sociologică, în psihologie, în gîndirea politică.

Nu este întîmplător, deci, că în efortul pe care gîndirea românească îl face, îndeosebi în deceniul al patrulea, „pentru crearea unui sistem naţional de educaţie", problemele pedagogiei sînt abordate de oameni de ştiinţă şi de gînditori a căror operă nu a ilustrat numai pedagogia şi nu în primul rînd pedagogia, ci alte domenii, fie apropiate (sociologia, psihologia), fie mai îndepărtate (geografia, etnografia, economia politică) de pedagogie, dar — fără îndoială — inseparabile de scopul transformării omului şi a societăţii, scop final al oricărei gîndiri ştiinţifice şi filozofice adevărate.

Ştiinţa educaţiei era înţeleasă de aceşti oameni (S. Mehedinţi, D. Gusti, P. P. Negulescu, Fl. Ştefănescu-Goangă ş.a.) ca o „ştiinţă teleologică şi tehnică totodată, ştiinţa fenomenului educativ, dar şi a creaţiei lui, în care teoria şi practica, observaţia imediată şi speculaţia, experimentul şi inducţia, empiricul şi normativul se împletesc într-o sinteză a unei aceleaşi realităţi" (p. 126). Imperativele realităţii sociale determină în acei ani un praxis educativ cu o puternică coloratură naţională şi socială, ferm conturat de Ermona Zaharian, cînd precizează: „desăvîrşirea unificării statului naţional român, necesitatea ca el să-şi afirme şi să-şi menţină fiinţa într-un concern de naţiuni moderne şi într-o epocă ce cunoştea primele începuturi ale revoluţiei ştiinţifice-tehnice contemporane, generatoare la rîndu-i a necesităţii de a pune învăţămîntul de toate gradele pe baze moderne într-o ţară care, dovedind omenirii potenţele sale latente prin oamenii de ştiinţă, cultură şi artă ce-i dădea, rămăsese totuşi cu o pronunţată înapoiere culturală, exprimată în neştiinţa de carte a unei treimi din populaţia ei, a scos pedagogia dintre pereţii strîmţi ai catedrei universitare, afară în clocotul vieţii" (pag. 127). În „clocotul vieţii" însă purtătorii de cuvînt n-au fost, în primul rînd, — spune autoarea — pedagogii, „ci — precizează Ermona Zaharian — alte minţi alese, seismografe sensibile care trecuseră deja la reforme, elaborînd în mers şi o teorie, care dacă nu avea rigoarea formală şi construcţia perfectă, după toate normele clasice, îşi trăgea originalitatea din seva permanentă a realităţii", iar proiectele şi încercările de reforme ale acestor minţi alese oferă cercetătorului de azi coerenţă, veracitate, originalitate.

Am cunoscut multe din acele „minţi alese" şi îmi îngădui să susţin că ar fi nedrept să nu-i socotim, pe mulţi din ei, şi pedagogi, cum nedrept ar fi să nu includem printre minţile alese reformatoare din acea perioadă şi pe mulţi din pedagogii acelor ani. Nu voi dezvolta aici această afirmaţie, dar îl voi cita — firesc — pe Dimitrie Gusti, în opera căruia pedagogia reprezintă calea certă, şi deci necesară, a oricărei opere de reformă socială; voi adăuga, de asemenea, că în contextul unor acţiuni, ca cele întreprinse de mişcarea muncitorească şi de şcoala gustiană, în mintea multor pedagogi a prins germene gustul pentru reforma socială în serviciul căreia puneau reforma educaţiei, respectiv educaţia în serviciul reformei sociale.

Condensînd pătrunzător în cartea sa mai mult de două decenii de gîndire, dar şi de acţiune, idei şi oameni, împrejurări şi fapte, pe care le înfăţişează viu, atrăgător, cu vervă stilistică, uneori polemică, dar stăpînind întotdeauna temeinic informaţia, Ermona Zaharian

deschide, cu o lucrare ştiinţifică de valoare, un teren fecund de dezbateri nu numai pentru cunoaşterea trecutului, ci mai ales pentru poziţia pe care este datoare s-o ocupe pedagogia pentru azi şi pentru mîine în ansamblul operei de făurire a societăţii socialiste româneşti multilateral dezvoltate.

OCTAVIAN NEAMŢU

INIŢIERE ÎN EDUCAŢIA NOUĂ

Caietele „Şcolii noi franceze" au încercat să răspundă la întrebarea ce este educaţia nouă (sau şcolile noi), cunoscută mişcare pedagogică, apărută la începutul secolului XX. Acesta este şi obiectivul principal al lucrării lui François Chatelain şi Roger Cousinet, *Iniţiere în educaţia nouă* *. Studiul tratează trei probleme, prin reunirea într-un singur volum a trei caiete ale acestei şcoli. În prima parte, F. Chatelain defineşte *Principiile educaţiei noi*, căutînd să demonstreze caracterul ştiinţific al noii orientări pedagogice, cu obiectul său propriu de cercetare (educaţia), pe care îl examinează sub un unghi nou, cu un sistem de cunoştinţe sintetizate din operele teoreticienilor noului curent şi din experienţele întreprinse în diferite şcoli şi cu metodele proprii de explorare a universului educativ. Următoarele părţi sînt constituite dintr-o *Mică cronologie a educaţiei noi* şi un *Ghid bibliografic*, care ne dau nume, date şi lucrări ale reprezentanţilor educaţiei noi, fiind un preţios îndreptar şi instrument de lucru pentru toţi cei interesaţi în studierea acestei probleme. În final, se dă lista numerelor disponibile ale *„Şcolii noi franceze"* şi ale revistei *„Educaţie şi dezvoltare"*.

Din numărul mare de orientări şi tendinţe ale noii mişcări, F. Chatelain caută să stabilească ideile de bază ale educaţiei noi. Cele zece principii enunţate nu au însă caracter dogmatic, ele fiind susceptibile de îmbunătăţiri şi de completări.

Vom încerca să schiţăm, în cele ce urmează, aceste principii, precum şi sugestiile concrete pe care le face autorul lor în legătură cu aplicarea noii orientări în practică.

A avea o imagine exactă despre copil este primul principiu enunţat ce stă la baza procesului educativ.

F. Chatelain porneşte de la imaginea pe care ne-o dau psihologii despre această *fiinţă originală, extrem de bogată în resurse interne*, căreia educatorul trebuie să-i cunoască cerinţele, să ţină cont că „copilul se dezvoltă natural, trecînd printr-un *anumit număr de etape*, care se succed în ordine invariabilă". Respectîndu-se ordinea naturală a dezvoltării copilului, pedagogul trebuie să fie totuşi activ. Dacă copilul este agentul propriei sale educaţii, el are însă nevoie să fie ajutat, susţinut, antrenat. Recunoaştem unul din principiile psihologiei pedagogice.

A mobiliza activitatea copilului este formularea celui de-al doilea principiu al şcolii noi. Reacţionînd împotriva intelectualizării excesive a pedagogiei „tradiţionale", bazată pe un sistem rigid de lecţii şi lucrări impuse elevului, conform programelor şcolare, educaţia nouă se întemeiază pe ideea de activitate a copilului potrivit cu nevoile sale fireşti, într-un spirit de libertate, din care este exclusă orice constrîngere. În procesul de formare a copilului se recomandă noua metodă a descoperirilor personale sau colective ale elevilor, care comportă trei etape ; căutarea informaţiilor pentru un obiect de studiu, elaborarea lor intelectuală şi exprimarea personală.

Activitatea preconizată de educaţie nouă este o activitate *interioară*. Copilul trebuie să se instruiască, nu să fie instruit. Astfel, educatorul devine un „antrenor", creînd mediul şi atmosfera — favorabile instruirii şi educării — şi nu un „învăţător". El este un ghid ce orientează, stimulează, controlează munca fiecărui şcolar.

* François Chatelain, Roger Cousinet. *Initiation à l'éducation nouvelle*, L'école française, Editions les Cahiers de l'Enfance, Paris, 1969. 140 p.

Să se pornească în educaţie de la interesul profund al copilului — această cerinţă constituie cheia educaţiei noi, pivotul unic al şcolii active (una din direcţiile şcolilor noi). Formarea copilului este determinată de nevoile (interesele) sale şi de mediu, ale cărui influenţe sînt selecţionate tot de interes. Sarcinile propuse elevilor în şcoala tradiţională nu sînt legate de problemele lor reale, lipsă înlăturată de şcoala nouă. Se subliniază că singurul efort eficace pentru viaţă este acela de a se autoeduca şi autodezvolta în mod conştient.

Un alt principiu — la fel de important ca şi celelalte — este *legarea şcolii de viaţă*. Deviza şcolii noi este *totul pentru viaţă şi cu ajutorul vieţii*. Educaţia nouă caută ca prin satisfacerea nevoilor prezente ale copilului să-i trezească şi să-i dezvolte înclinaţiile pentru munca independentă, să-l pregătească astfel pentru viaţă. Legea de „aur" pe care o decretează Chatelain este ca *elevul să nu ia niciodată din carte ceea ce poate găsi uşor în mediul înconjurător*. Pentru aceasta propune metoda observării directe a lumii naturale şi a mediului uman. Sînt amintite metodele Decroly, Cousinet, metoda proiectelor. Este analizat rolul profesorului, care conduce judecata şi simţul critic al copilului, şi rolul cărţii, ce devine un auxiliar preţios, indispensabil, de unde elevul îşi ia cu aviditate informaţii.

„Colaborarea între copii este pentru dezvoltarea lor intelectuală şi morală un factor de neînlocuit" (Piaget). Şcoala tradiţională neglijează aceste tendinţe sociale, cultivînd individualismul înverşunat, conform principiului „treci înaintea altora". De aceea, se propune un alt principiu, cel al *comuniunii totale între copii*. Pentru atingerea acestui obiectiv se cere înlăturarea sistemului lecţiilor-prelegeri, modificarea mobilierului din clasă, în aşa fel încît şcolarii să comunice între ei, să se poată grupa pentru munca în comun, să se ajute reciproc. Materialul didactic este dat în grija copiilor. Notele, dacă se menţin, nu vor avea aceeaşi semnificaţie, căci fiecare elev va fi invitat să se compare cu el însuşi, să se depăşească. Rezultatele vor fi însemnate sub formă de grafice individuale. Se va căuta o nouă metodă de apreciere : profilul clasei, dosarul complet în momentul înscrierii, adunări frecvente cu părinţii. Este greu de presupus dacă aplicarea acestui principiu va avea rezultatul scontat.

Unirea activităţii manuale cu cea spirituală reprezintă un alt principiu asupra căruia se insistă, arătîndu-se că munca manuală are valoare numai dacă este pusă în serviciul educaţiei spiritului. Este recomandată metoda muncii pe grupe în şcoală, soluţie — credem — stimulatoare.

Cultivarea facultăţilor creatoare ale copilului este preconizată ca un mijloc de dezvoltare generală a personalităţii. Educatorul va susţine elevul în încercarea sa de a se autoexprima prin creaţii artistice individuale şi colective. Pentru copiii care nu au înclinaţii creatoare se propun grupe de reeducare, fiindcă ceea ce contează este progresul interior al elevului şi nu rezultatul concret.

A da fiecăruia după măsura sa este un alt principiu al şcolilor noi. Individualizarea educaţiei este o necesitate legată de creşterea fizică a fiecărui copil, de temperamentul său, de viaţa sa afectivă, recomandată pe bună dreptate de F. Chatelain. Sînt amintite : metoda Montessori, sistemul Winnetka, planul Danton. Rolul mare în aplicarea acestui principiu revine profesorului. Fişele de studiu individual create de R. Dottrens, sarcinile individuale în cadrul muncii colective, diferite activităţi libere, sînt cîteva mijloace pentru atingerea obiectivului propus.

În pedagogia clasică se susţine că pentru disciplina şcolară este necesară cunoaşterea regulilor de conduită pe cale raţională. Şcolile noi pun accentul pe disciplină printr-o continuă activizare a elevilor. Astfel, acţiunea operează trecerea treptată de la *disciplina exterioară la cea interioară, liber consimţită*. Se înlătură sistemul represiv, ce nu ţine cont de nevoia de independenţă şi libertate, manifestată de copil, dar se face şi menţiunea că nu trebuie acordată şcolarilor libertatea pe care nu o merită.

Partea a doua a lucrării — *Mică cronologie a educaţiei noi* — ne face cunoscută istoria pe ani a acestei noi mişcări, începînd cu 1870 şi pînă în 1966. Se trec în revistă principalele evenimente, lucrări şi experimente pedagogice care au aplicat noile principii.

Ghidul bibliografic formează partea a treia a studiului. Cele trei capitole — Generalităţi, Metode active şi Discipline şcolare — tratează sintetic pe adepţii educaţiei noi. Este un ghid ce poate fi consultat de toţi cei interesaţi să afle informaţii despre activitatea intensă şi de durată pusă în serviciul studierii, dezvoltării, propagării şi aplicării ideilor noului curent al şcolilor noi, a unor pedagogi, profesori, psihologi, medici şi oameni de cultură.

Lucrarea lui François Chatelain şi Roger Cousinet *Iniţiere în educaţia nouă* configurează o viziune unitară a noii orientări pedagogice. Unele recomandări formulate sînt discutabile, iar punerea lor în practică este mai dificilă. Lucrarea rămîne totuşi o invitaţie la meditaţie, este o carte de idei, de atitudine, care exprimă şi apără poziţiile unor militanţi pentru educaţie şi şcoală nouă.

MAGDALENA VASILESCU

COMPLETĂRI LA RECENTA ISTORIE A ŞCOLILOR ROMÂNEŞTI DIN TRANSILVANIA

Nicolae Albu, cunoscut cercetător al învăţămîntului românesc din arcul carpatic, ne-a dăruit de curînd *Istoria şcolilor româneşti din Transilvania între 1800—1867* (Editura didactică şi pedagogică, 1971). Ea este rodul unor îndelungi strădanii, ne înfăţişează (cu deosebire) „şcoala ca instituţie" şi e formată din trei capitole. Ajutat de o bogată bibliografie şi de cercetarea fondurilor arhivistice de la Blaj, Sibiu şi Braşov, N. Albu pătrunde în esenţa faptelor, le analizează judicios, le împleteşte într-un tot convingător şi ne dă multe pagini de adevărată erudiţie, ca cele închinate şcolilor Blajului prerevoluţionar. Constatările referitoare la începuturile modeste şi la viaţa dramatică a şcolilor populare (primare), deschise şi susţinute „de eforturile neprecupeţite ale maselor de oameni simpli", formează ultimul capitol. Aceste pagini sînt inegale ca putere informativă, datorită puţinătăţii documentelor şi limitării muncii de cercetare ştiinţifică a arhivelor. De aceea, reconstituirea istorică are breşe, iar unele şcoli sînt nedreptăţite. Şcolilor din Sighişoara le sînt închinate numai 12 rînduri, dintre care 6, deci jumătate, cuprind afirmaţii care nu pot fi încadrate în perimetrul adevărului.

Fără a ni se arăta izvorul informativ, N. Albu afirmă că *„Şcoala primară românească* (din Sighişoara) *a fost deschisă abia în 1836"* (p. 197). Adevărul este că existenţa acestei şcoli e atestată documentar încă în anul 1784, cînd este frecventată şi de copii ai satelor învecinate, ca Anasia, Gheorghe şi Nicolae Stanciu, fiii preotului din Albeşti [1]. Tulburările care au cuprins unele sate vecine Sighişoarei, în frunte cu Albeştiul, sub influenţa răscoalei lui Horia, aduc nu numai pedepsirea acestora, ci şi închiderea şcolii sighişorene.

Şcoala a fost redeschisă abia prin 1816, „într-un grajd de vite ce era întrunit sub acoperiş cu şura", cum ne informează interesantele însemnări autobibliografice ale harnicului şi apreciatului Zaharie Boiu, unul dintre primii ei „dascăli" [2]. Aici s-a risipit energie pînă la începutul anului 1861, cînd Z. Boiu, acum protopop ambiţios şi cu prestigiu, a inaugurat şcoala parohială cu trei clase primare într-o casă încăpătoare din Cetate, cumpărată cu bani ai oamenilor simpli. Pentru înfăptuirea acestui mare salt calitativ, s-au mai arătat binevoitori unii membri ai comitetului bisericesc şi „domni din oraş", ca avocatul sas Bacon. Tot vrednicul Z. Boiu a obţinut ca salarizarea învăţătorilor şi aprovizionarea şcolii cu lemne să se facă de către primăria oraşului.

Împotriva afirmaţiei că „şcoala primară românească din Sighişoara a fost deschisă abia în 1836" se ridică însuşi N. Albu. În adevăr, folosind un raport din 1825 referitor la *şcolile primare române*, cerut de împă-

[1] N. Edroiu, *Mişcări ţărăneşti în părţile Sighişoarei în timpul răscoalei lui Horia*, „Studia universitatis Babeş-Bolyai", series historia, fasciculus 2, 1966, p. 47—58.

[2] T. Racotă, *Însemnările autobiografice ale preotului sighişorean Zaharie Boiu*, în rev. „Mitropolia Ardealului", anul III, nr. 5—6, mai-iunie, 1958, p. 377—383.

rat şi întocmit de magistratul Braşovului, el scrie: *„Acelaşi magistrat recunoaşte ca şcoli bune numai pe cele din Braşov, Răşinari, Săcele, Cernat, Veneţia de Sus şi Sighişoara din sud-estul Transilvaniei"* (p. 120). Ne întrebăm, pe bună dreptate : Se poate să fie lăudată în 1825 o şcoală care (după N. Albu) ia fiinţă abia în 1836 ?

Autorul se hazardează şi cînd afirmă, iarăşi fără indicarea sursei, că şcolile saxone... *„Abia după 1850 au început să mai primească şi tineri români. Chiar şi în liceul săsesc de aici, din Sighişoara, se găseau în 1851 cîţiva elevi români, între care un Teodor Dan din Nadeş"* (p. 197).

Am controlat cu atenţie cel mai vechi registru matricol al liceului din Sighişoara şi am constatat că încă în anul şcolar 1830—1831 a fost frecventat de *Zaharie Demian*, iar în 1839—1840 de *Const. Demian*, amîndoi din Sighişoara şi (probabil) fii ai negustorului Demian. În anii următori, mai întîlnim pe *Zaharie Leicu* (1841—1842), *Vasile Leicu* (1843—1844), *Ilie Ticuşan* (din Apold, 1845—1846), *Zaharie Boiu* (1846—1847). Numărul elevilor români creşte : în 1848—1849, găsim pe *Zaharie Boiu, Dumitru Boiu, Nicolae Demian, Vasile Leicu* (din Sighişoara), *Ioan Popovici* (din Şaeş).

Completările de mai sus nu urmăresc să îndepărteze pe cititor de o carte meritorie. Ele au rostul să-i sugereze autorului unele îmbunătăţiri la o viitoare ediţie a cărţii.

Prof. TULIU RACOTĂ
Sighişoara

PROBLEMELE AUTOEDUCAŢIEI CONTEMPORANE *

Simpozionul ale cărui lucrări le cuprinde această carte a fost dedicat unei tematici de actualitate în pedagogie, remarcîndu-se prin lucrări teoretice şi practic-aplicative.

O primă secţie a grupat comunicările care au dezbătut tema : *Bazele sociologice şi teoretice ale autoeducaţiei.* În cuprinsul acesteia s-au prezentat comunicări ca : Sistemul instructiv-educativ şi autoeducaţia ; Educaţia permanentă — o cerinţă a revoluţiei ştiinţifice şi tehnologice ; Materialismul dialectic ca metodologie generală pentru constituirea teoriei autoeducaţiei adulţilor ; Motivaţia şi funcţiunile ei în autoeducaţia adulţilor ; Condiţiile sociologice ale autoeducaţiei contemporane.

A doua secţie de lucru, cu tema *Investigaţia empiristă a problemelor de autoeducaţie*, a pus în discuţie comunicări privind factorii subiectivi ai autoeducaţiei celor ce se află în muncă, motivele autoeducaţiei cadrelor didactice, modul în care se autoeducă elevii şcolilor pedagogice, învăţarea rezolvării de probleme ca funcţie a autoeducaţiei, efectele autoeducaţiei în activitatea practică ş.a.

Tema secţiei a treia a simpozionului a fost intitulată : *Noile concepţii despre învăţare, programe de învăţămînt, manuale şi cărţi de referinţă din punctul de vedere al autoeducaţiei.* Menţionăm între titlurile de comunicări : Contribuţia învăţămîntului programat în formarea deprinderilor de autoeducaţie ; Pregătirea pentru autoeducaţie ca parte a conceptului de educaţie şcolară în R. S. Cehoslovacă ; Problemele didactice ale manualului universitar şi autoeducaţia ; Comunicarea grafică în procesul autoeducaţiei etc.

Cîteva probleme metodice au fost abordate în comunicările : Documentele de uz personal în teoria şi practica educaţiei adulţilor ; Instrumentele şi tehnicile aplicate în planificarea, evaluarea şi autoaprecierea cercetărilor ştiinţifice.

Prof. Leon Ţopa, colaboratorul revistei noastre, a prezentat comunicarea *Condiţiile sociologice ale autoeducaţiei contemporane*, publicată în cadrul lucrărilor secţiei I (p. 52—56). Autorul face constatarea că metodologia cercetărilor interdisciplinare aplicată în Institutul

---

* Institut za Pedagoška Istrazivanja, Zbornik, *Problemi savremenog samoobrazovanja*. Naucna Kniga, Beograd 1971. 399 p. Culegerea cuprinde comunicările făcute la Simpozionul naţional cu participare internaţională, organizat la Belgrad între 4—6 noiembrie 1970. Lucrările sînt publicate în limba sîrbo-croată, avînd rezumate în limbile engleză şi rusă.

Din comitetul de redacţie al volumului fac parte Magdalena Jovanovic — Ilic dr. Ilija Mrmak, dr. Dragomir Filipovic şi Marija Krsmanovic.

de ştiinţe pedagogice din Bucureşti promovează sinteza dintre sociologia educaţiei şi sociologia cunoaşterii. Această sinteză se elaborează pe baza cercetărilor actuale privind creşterea proceselor educaţionale de la nivelul lor difuz la un grad exigent de organizare şi inserarea acestora în viaţa oamenilor societăţii socialiste, ceea ce produce în rîndul maselor de oameni ai muncii o creştere continuă de la cunoaşterea prin simţul comun, la o cunoaştere critică, ştiinţifică. În acelaşi timp, ea operează profunde transformări în practica tehnico-productivă, ridicînd calitatea muncii. Sînt înfăţişate aspecte ale autoeducaţiei şcolare, universitare şi în formele organizate ale educaţiei adulţilor. Observarea atentă a acestor fenomene, caracteristice noilor condiţii sociologice de mobilitate socială, profesională şi culturală din R. S. România, oferă elemente pentru o sociologie a cunoaşterii care, după părerea autorului, trebuie să depăşească poziţia lui Max Scheler şi cea a lui Karl Mannheim şi să anime relativismul obiectivist al sociologiei cunoaşterii expuse de Georges Gurvitch.

Cercetările concrete, de teren, în domeniul sociologiei educaţiei întreprinse în R. S. România aduc, în acelaşi timp, o îmbogăţire a acestei ştiinţe de ramură, aplecată uneori în mod unilateral spre funcţiile sociale integrative ale instrucţiei şcolare. Autoeducaţia contemporană este tot mai mult studiată şi întemeiată pe o motivaţie intrinsecă a învăţării şi deschide tot mai mult calea soluţiilor interne, individualizate, ale cerinţelor învăţămîntului şi ale orientării profesionale, arată în interesanta sa comunicare prof. Leon Ţopa.

Discuţiile care s-au purtat în cadrul secţiilor simpozionului au atras atenţia asupra problematicii bogate, asupra aspectelor de finеţe didactică pe care le prezintă materialele, cît şi asupra implicaţiilor pe care le cuprind problemele tratate pentru progresul şcolii şi educaţiei în ţările socialiste.

MIHAI I. CERNAT

Журнал по педагогике
№ 5/1972 г.

Содержание

Теодор Гал, Моральные качества — преобладающая черта личности • **Марин Вишан**, Школа и развитие моральных качеств • **В. Попянгэ**, Интегративное значение производственного труда учащихся • **Фл. Крецяну** и **К. Попеску**, Связь между технико—производственной подготовкой и научно-реалистическими предметами • **Д. Стойка**, Средства укрепления формативной функции урока • **Чезар Кашериу**, Оценка знаний по биологии с помощью проблематизации • **Д. Мустер, С. Кицоран**, Опрос с возрастающими трудностями по физике • **Тибериу Попеску**, Отношения класса учащихся на уроках • **Чезар Бэрзя**, Воспитание латеральности у детей • **Василе Попеску**, Профессия руководителя народного образования **К. Пэунеску**, Аспекты связи между требованиями школы и доправонарушения • **Патица Сильвестру**, Отрицательные последствия дидактицизма в пионерской деятельности • **Вистиан Гоя** и **Радица Гоя**, Динамика мышления учащихся в процессе литературного анализа • **Валериу Нештян**, Рассмотрение вопроса изучения литературы в перспективе актуальной литературной теории • **Эрнест Мейер**, Исследование и представление школьных процессов по группам с помощью телевидения и кинофилма • **Лиджия Вишинеску** и **Петре Штефэнеску**, Достижения в помощь модернизации образования на предприятии „Дидактика" • **Г. Береску**, Ответственность и социальная справедливость • **Женика Сырбу**, Аспекты сосредоточения производства и капитала в сельском хозяйстве западной Европы в послевоенный период • **Валериу Аким**, Институт в Марамуреше • **Ион Оргидан**, В связи с структурально-исторической типологией массового воспитания • **Еуджен Блидяну**, Вопросы средней общеобразовательной школы • **И. Т. Раду**, Общая подготовка и профессиональное формирование в структуре школьной системы • **В. Филипеску** и **Ана Мария Иким**, Дифференциация обучения — основной принцип обязательного 12-летнего образования • **И. Станчу**, Отдельные мысли касающиеся воспитания у Дж. Лока • **Мария Джурджа**, Интеллектуальное воспитание — под ред. **Г. Вэйдяну**. • **Октавиан Нямцу**, История воспитательных идей — **Эрмона Захариян**. • **Магдалена Василеску**, — Бведение к новому воспитанию — **Ф. Шателен, Р. Кузине** • **Тулиу Ракотэ**, Дополнение к недавней истории румынских школ в Трансильвании — **Н. Албу** • **Ем, Димитриу**, Бведение в психологию — **М. Голу, А. Дику**. • **Михай Чернат**, Вопросы собременного самовоспитания.

REVIEW OF EDUCATION

Summary 5/1972

Teodor Gal, Moral Features — Major Dominance of Personality ● **Marin Vişan,** School and Cultivation of Moral Values ● **Vasile Popeangă,** The Integrative Value of Pupils' Productive Work ● **Fl. Creţeanu, C. Popescu,** The Relationship between the Technical Productive Work and the Scientific Subject Matters ● **D. Stoica,** Modalities of Strengthening the Formative Function of Lesson ● **Cezar Căşeriu,** Evaluation of Knowledge of Biology by Problematization ● **D. Muster, S. Chiţoran,** Examination by Tests of Increasing Difficulty to Physics ● **Tiberiu Popescu,** Relationship of Pupils' Form Within the Class ● **Cezar Bârzea,** Education of Children Sidedness ● **Vasile Popescu,** Profession of Manager in Education ● **Constantin Păunescu,** Aspects of the Ration between School-Stress and Predelinquence ● **Patiţa Silvestru,** The Negative Results of Didacticism in Pioneers' Activities ● **Gh. Berescu,** Responsability and Social Equity ● **Jenica Sîrbu,** Aspects of Concentration of Production and Capital in the Agriculture of Western Europe in the Post-War Period ● **Valeriu Achim,** The Preparandial Institute in Maramureş ● **Ion Orghidan,** Considerations on the Structural-Historical Tipology of Mass-Education ● **Eugen Blideanu,** Problems of Secondary School of General Culture ● **Ion T. Radu,** General Training and Vocational Training in the Structure of School System ● **Valentina Filipescu, Ana Maria Ichim,** The Diferentiation of Studies-Fundamental Principle of the Compulsory Schooling of 12 Years ● **Ion Gh. Stanciu,** Some Thoughts Concerning Education by **J. Locke** ● **Maria Giurgea,** Intellectual Education by **G. Văideanu** ● **Octavian Neamţu,** A History of Educational Ideas by **Ermona Zaharian** ● **Magdalena Vasilescu,** Introduction to the New Education by **F. Chatelain, R. Cousinet** ● **Iuliu Racotă,** Suppliments to the Recent History of Romanian Schools in Transylvania by **Nicolae Albu** ● **Mihai Cernat,** Problems of Contemporary Self-Education.

REVUE DE PÉDAGOGIE

nr. 5/1972

Teodor Gal, Les qualités morales — dominante majeure du profil de la personnalité ● **Marin Vişan,** L'école et la formation des valeurs éthiques ● **Vasile Popeangă,** Valeur intégrative du travail productif des élèves ● **Fl. Creţeanu et C. Popescu,** La relation entre la formation technique-productive et des disciplines réalistes-scientifiques ● **D. Stoica,** Modalités de consolidation de la fonction formative de la leçon ● **Cezar Căşeriu,** Évaluation des connaissances de biologie par la problématisation ● **D. Muster et S. Chiţoran,** L'examen avec des épreuves de difficulté progressive à l'enseignement de la physique ● **Tiberiu Popescu,** Les relations de la classe d'élèves pendant les leçons ● **Cezar Bârzea,** La formation de de la latéralité chez les enfants ● **Vasile Popescu,** La profession de dirigeant dans l'enseignement ● **Constantin Păunescu,** Aspects du rapport entre la sollicitation scolaire et la prédédinquence ● **Patiţa Silvestru,** Les conséquences négatives du didacticisme dans les activités des pionniers ● **Gh. Berescu,** Responsabilité et équite sociales ● **Jenica Sîrbu,** Aspects de la concentration de la production et du capital dans l'agriculture de l'Europe occidentale d'après guerre ● **Valeriu Achim,** L'institut „préparandial" (école normale supérieure) du Maramourech ● **Ion Orghidan,** Considérations concernant la typologie structurelle-historique de l'éducation des masses ● **Eugen Blideanu,** Problèmes de l'école secondaire de culture générale ● **Ion T. Radu,** La formation générale et celle professionnelle dans la structure du système scolaire ● **Valentina Filipescu et Ana Maria Ichim,** Différenciation des études — principe fondamental de l'enseignement obligatoire de 12 ans ● **I. Stanciu,** Quelques considérations sur l'éducation par **J. Locke** ● **Maria Giurgea,** L'éducation intellectuelle (coordonnateur **G. Văideanu**) ● **Octavian Neamţu,** La pédagogie roumaine d'avant-guerre ● **Magdalena Vasilescu,** Initiation dans l'éducation nouvelle par **F. Châtelain et R. Cousinet** ● **Tuliu Racotă,** Complètements à la récente Histoire des écoles roumaines de Transylvanie par **N. Albou** ● **Emilian Dimitriu,** Introduction à la psychologie par **M. Golu et A. Dicu** ● **Mihai Cernat,** Les problèmes de l'autoéducation contemporaine.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice
din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie"

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407 I. P. „Tiparul" — c. 1021 LEI 5

i 4040

REVISTA DE PEDAGOGIE

6

ANUL XXI * IUNIE, 1972

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Conf. univ. dr. ION STANCIU, redactor șef
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef adj.
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA ȘORIC.

Redacția:
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4040.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6

1972

SUMAR

MAI 2022

Pag.

- Orientări și modalități actuale de perfecționare a procesului de învățămînt (Studiu elaborat de : **Traian Pop, Oisie Șafran, Romeo Dăscălescu, Vasile Bunescu, Dumitru Muster** și **Tiberiu Bogdan** 3

PROBLEME ALE PERFECȚIONĂRII CADRELOR DIDACTICE

- **Iulian Nica :** Cercetarea pedagogică și perfecționarea învățămîntului 14
- **Vasile Bunescu :** Propagarea tehnicilor noi de educație și instrucție prin sistemul de perfecționare 18
- **Romulus Șiclovan :** Cercetarea ca acțiune a profesorului la catedră 27
- **Ion Rizescu :** Casele corpului didactic, importante instituții de perfecționare a slujitorilor școlii 35
- **Ieronim Tătaru :** Casa corpului didactic — centru metodic de documentare, informare și cercetare 40
- **Laurențiu Cudric :** Casa corpului didactic în sprijinul perfecționării învățămîntului 44
- **Lidia Panaiotu** și **N. Stănescu :** Contribuția societăților științifice la perfecționarea personalului didactic 49
- **Jean Popescu :** Eficiența activității Societății de științe biologice la ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională 53
- **Fănică Hornea, O. Torcătoru, Maria Stoica, Gh. Sireteanu, Lucia Rusu, Elisabety Sántó, Nicolae Profeanu, Florian Popescu :** Puncte de vedere cu privire la sistemul de perfecționare . . 57

PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

- **Aurora Filimon** și **Ștefan Chiu :** Cooperarea școlii cu unitățile productive din industrie și agricultură 76

17632

Pag.

- **Emilia Constantinescu** : Funcția complexă a lucrărilor de laborator 82
- **M. Cosma** și **S. Triteanu** : Consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului de chimie 85

CONFRUNTĂRI—OPINII

- **Vistian Goia** și **Rădița Goia** : Dinamica gîndirii elevilor în procesul analizei literare 92
- **Valeriu C. Neștian** : Abordarea studiului literaturii în perspectiva tendințelor criticii și teoriei literare actuale 97

CONSULTAȚII

- **Alex. Tănase** : Cultură și socialism 102
- **Pavel Apostol** : Știința conducerii societății socialiste . . . 108

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

- **Vl. Krasnaseschi, Andrei Novak** : Colocviul „Evoluția formelor și structurilor învățămîntului general de 12 ani“ 113
- **D. S.** : Al doilea simpozion al institutelor speciale de reeducare 115

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

- **Iulian Popescu** : Personalitatea copilului (sub red. Ana Tucicov-Bogdan) 117
- **Constanța Șorik** : Din carnetul unui director de liceu de Zina Sîrbu 118
- **Dinca Soare** : Educarea părinților în lume de H. H. Stern . 119
- **Magdalena Vasilescu** : Învățămîntul individualizat de R. Dottrens 122
- **Em. Dimitriu** : O interesantă „Introducere în psihologie“ de M. Golu și Aurel Dicu 124

ORIENTĂRI ȘI MODALITĂȚI ACTUALE DE PERFECȚIONARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT*

Niciodată în istoria țării noastre nu a existat atîta preocupare pentru dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, cum este aceea pe care o arată, în regimul nostru socialist, conducerea de partid și de stat. Ea se concretizează în documente deosebit de importante : Directivele Congresului al X-lea, Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului, Legea învățămîntului, Statutul personalului didactic. Toate aceste documente trasează sarcinile fundamentale ale dezvoltării învățămîntului nostru, corespunzător etapei actuale, comenzii sociale contemporane.

Pentru a-și îndeplini în condiții tot mai bune rolul de factor propulsiv al dezvoltării sociale, școala trebuie să-și perfecționeze continuu activitatea în toate direcțiile și sub toate aspectele. Numai astfel ea poate fi cu adevărat — așa cum spune tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul prezentat la Congresul al X-lea al P.C.R. — „principalul canal de difuzare a științei și culturii, de îmbogățire a minții, de modelare a caracterelor și formare cetățenească a tinerelor generații". Esența continuei perfecționări a școlii rezidă în capacitatea ei de a da „...societății atît buni specialiști, cît și cetățeni înaintați, cu un orizont larg, cu spirit de inițiativă, cu o minte receptivă la tot ce e nou și avansat, cu un înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale".

Continua perfecționare și dezvoltare a învățămîntului trebuie concepută pornind de la conținutul și trăsăturile contemporaneității.

O caracteristică fundamentală a societății contemporane este ritmul deosebit de accelerat al dezvoltării sociale, creșterea impetuoasă a volumului informației științifice și tehnice, ca urmare a transformărilor impuse de revoluția științifică și tehnică. De aici rezultă necesitatea unei asemenea pregătiri a omului, încît acesta să-și poată însuși noile cuceriri ale științei și tehnicii, pentru a face din ele instrumentele fundamentale ale participării creatoare la lupta pentru progresul social. În mod deosebit, această cerință este impusă de făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, în cadrul căreia constructorului socialismului i se pun sarcini deosebit de complexe și de importante. Acesta trebuie să fie receptiv la nou, să dispună de o mare mobilitate intelectuală, de capacitatea de a rezolva cu promptitudine problemele legate de activitatea productivă, pentru a se integra activ în sistemul de relații sociale din societatea noastră, la a cărei perfecționare urmează să contribuie.

Acțiunea de perfecționare a învățămîntului este, în consecință, deosebit de complexă. Se reliefează însă cîteva aspecte mai importante la care ne vom referi în continuare :

---

* Studiu elaborat de tovarășii : Traian Pop, Oisie Șafran, Romeo Dăscălescu, Vasile Bunescu, Dumitru Muster și Tiberiu Bogdan.

I. **Restructurarea conținutului învățămîntului,** în funcție de : a) progresele științei ; b) accelerarea ritmului de asimilare a cuceririlor științei de către tehnică și munca productivă ; c) necesitatea integrării cunoștințelor în sisteme din ce în ce mai largi în concordanță cu tendința accentuată de integrare a științelor ; d) lărgirea posibilităților elevilor de a opta pentru diferite obiecte de învățămînt în raport cu interesele și aptitudinile lor.

II. **Diversificarea formelor de organizare a procesului de învățămînt** (lecții, activități în cabinete și laboratoare, seminarii, lucrări practice, excursii, vizite etc.), în vederea antrenării elevilor la activități variate de dobîndire și de aplicare a cunoștințelor în practică.

III. **Reevaluarea metodelor didactice existente și introducerea de noi metode, asimilarea mijloacelor audio-vizuale moderne,** pentru sporirea eficienței procesului de învățămînt, atît pe plan informativ, cît și pe plan formativ.

IV. **Reașezarea relațiilor profesor-elev,** ca o condiție fundamentală a realizării direcțiilor mai sus enunțate.

Aceste direcții ale modernizării învățămîntului impun îndeplinirea următoarelor obiective :

1. Accentuarea caracterului formativ al învățămîntului

Aceasta presupune nu minimalizarea aspectului informativ al muncii de învățare, ci — dimpotrivă — asimilarea unor cunoștințe cu mare valoare instrumentală și operațională. Este vorba însă de o asemenea asimilare care să antreneze și să dezvolte cît mai mult capacitățile de cunoaștere ale elevului (spiritul de observație, gîndirea productivă, imaginație creatoare, memorie logică etc.). Ea trebuie să ducă, totodată, la însușirea și consolidarea tehnicilor de cunoaștere. Elevii să fie învățați să învețe.

Se impune, de asemenea, valorificarea conținutului învățămîntului în direcția formării concepției științifice despre lume și a trăsăturilor de voință și caracter corespunzătoare cerințelor moralei comuniste, precum și a sensibilizării elevilor pentru frumosul din natură, artă și viața socială.

Așadar, principalul în accentuarea caracterului formativ al învățămîntului constă în : a) însușirea de către elevi a unor metode de cunoaștere ; b) în dezvoltarea spiritului de observare și investigare, a capacității de aplicare a cunoștințelor elevilor în condiții variate ; c) în determinarea unei formații intelectuale care să le permită să-și adapteze competența la ritmurile de evoluție ale științei și tehnicii.

Asemenea însușiri dobîndite de elevi stimulează și cultivă necesitatea de a se perfecționa continuu în mod independent, realizînd astfel adaptabilitatea la cerințele mereu schimbătoare ale mediului, condiție de bază pentru a putea interveni activ în schimbarea acestuia. În același timp, se ajunge la dezvoltarea spiritului critic și electiv al elevilor, la creativitatea gîndirii lor, la receptivitate față de domeniile majore ale cunoașterii.

În felul acesta, elevii nu se vor angaja cu prioritate într-un proces de memorare, ci își vor pune probleme, vor adresa întrebări profesorului, se vor antrena în procesul de anticipare a soluțiilor, dobîndind calitățile omului modern, în vederea accesului la noutățile științei și ale artei. Ne aflăm, astfel, în fața unui aspect esențial al îndeplinirii de către școală a sarcinii de a veghea la întărirea și păstrarea sănătății intelectuale a elevilor, formîndu-i ca ființe echilibrate, capabile să reacționeze adecvat la solicitările numeroase și complexe ale vieții moderne.

2. **Activizarea maximală a elevilor.** Aceasta presupune considerarea elevului nu numai ca obiect al influenței educative, ci și ca subiect al cunoașterii și al formării propriei sale dezvoltări multilaterale.

De aici necesitatea unei asemenea orientări a muncii de învățare, încît elevii să nu fie numai consumatori de informații, ci căutători activi ai acestora, prin eforturi intelectuale proprii, adică prin accentuarea caracterului independent al muncii de învățare.

Cultivarea spiritului de investigație conduce atît la o motivație superioară a învățării, cît și la dobîndirea unor însușiri proprii gîndirii creatoare (mobilitate, flexibilitate, suplețe, spirit asociativ, capacitate de analiză și sinteză, originalitate).

Introducerea sistematică și din ce în ce mai accentuată a unor elemente de muncă independentă are drept rezultate nu numai aprofundarea cunoștințelor și temeinicia lor, ci și sesizarea de către elevi a unor noi semnificații a acestora (pe măsură ce cunoștințele aparțin unor sisteme din ce în ce mai largi), precum și descoperirea de către elevi a unor noi resurse de aplicare a cunoștințelor în practică.

Un aspect definitoriu al activizării elevilor îl constituie și cultivarea la aceștia a curiozității, a setei de cunoaștere, a dorinței de a se perfecționa atît pe planul activității intelectuale productive, cît și pe acela al moralității.

Cultivarea spiritului critic și autocritic, a interesului pentru cunoașterea multilaterală a realităților sociale din țara noastră, precum și preocuparea de a ajunge în mod independent la înțelegerea profundă a acestora constituie, de asemenea, un aspect important al activizării elevului în procesul de învățămînt.

3. **Accentuarea caracterului aplicativ al cunoștințelor și legarea mai strînsă a școlii de producție.** Dezvăluirea avantajului pe care îl prezintă pentru elevi însușirea de către ei a cunoștințelor în vederea aplicării acestora în practică, trebuie să constituie una din principalele preocupări în conducerea de către profesor a muncii de învățare. De altfel, acesta este unul din principalele aspecte ale determinării unei motivații superioare și eficiente în dobîndirea de noi cunoștințe. Lucrul acesta se poate realiza folosind toate prilejurile care se ivesc pentru a le forma elevilor convingerea că însușirea unor noi cunoștințe se bazează pe altele deja existente și că în aceasta rezidă unul din aspectele importante ale caracterului operațional al cunoștințelor.

Un alt aspect nu mai puțin important este folosirea cunoștințelor însușite în activități cu caracter practic propriu-zis. Atît în acțiunile

pedagogice orientate spre determinarea motivației învățării, cît și în însuși procesul conducerii elevilor către noi cunoștințe, trebuie să se dezvăluie valoarea practică a acestora. Este vorba de evocarea activităților productive, al unor procese tehnologice, al rezolvării unor probleme de viață, în cadrul cărora omul se poate manifesta ca factor transformator al realității și al lui însuși, numai datorită faptului că folosește pentru aceasta date ale cunoașterii. Este vorba mai ales, însă, de organizarea unor activități practice în cadrul cărora elevii înșiși să se convingă de utilitatea eforturilor îndreptate către dobîndirea cunoștințelor fără de care nu s-ar putea manifesta în calitate de creatori, de făuritori de bunuri materiale și spirituale. În asemenea condiții elevii nu și-ar mai exprima îndoieli — așa cum în mod frecvent încă o fac — în legătură cu utilitatea generalizărilor pe care le elaborează, uneori cu eforturi foarte mari. Dacă elevii ar avea în toată perioada școlarității conștiința utilității muncii de învățare, dacă, cu alte cuvinte, ei ar subordona efectuarea acestei munci unor scopuri legate de ulterioarele lor manifestări creatoare, s-ar rezolva aspecte importante ale cultivării interesului pentru învățare. Astfel, spre exemplu, este necesar ca elevii să vadă utilitatea practică a studierii gramaticii și atunci studierea acesteia nu li s-ar mai părea atît de aridă cum de atîtea ori li se pare. De asemenea, este foarte important ca prin mijlocirea unei activități practice corespunzătoare, elevii să vadă utilitatea studierii geometriei, a fizicii, chimiei etc. și să întrevadă perspectiva aplicării pe plan productiv a respectivelor cunoștințe.

Atunci cînd profesorul evaluează eficiența muncii sale, principalul criteriu ar trebui să fie nu atît *ce* și *cît* știu elevii, ci *ce sînt în stare să facă* și realizează, pe baza cunoștințelor însușite. Accentuarea caracterului aplicativ al cunoștințelor înseamnă, așadar, că în însuși procesul dobîndirii cunoștințelor să se integreze în mod organic și aplicarea lor. De asemenea, este vorba despre necesitatea ca activitățile practice ale elevilor să fie în așa fel concepute și organizate încît ele să constituie o sursă de cunoaștere, un prilej de adîncire a cunoștințelor și de asigurare a temeiniciei lor.

Toate acestea conduc la o reconsiderare a ponderii laturii teoretice a muncii de învățare față de cea aplicativă, în favoarea acesteia din urmă. Pentru elev trebuie să devină evident că dobîndirea de cunoștințe nu este un scop în sine, ci mai ales un mijloc de a se manifesta activ în rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică viața.

În felul acesta apare mai pregnantă valoarea formativă a învățămîntului prin determinarea unei atitudini a elevului față de învățare, ale cărei coordonate sînt : a) creșterea încrederii în știință ; b) sporirea respectului pentru profesor ca reprezentant al acesteia ; c) surprinderea căilor progresului în toate aspectele activității umane ; d) dobîndirea încrederii în el și în capacitățile sale creatoare ; e) stimularea dorinței de sporire și de desăvîrșire a acestor capacități și verificarea lor prin propriile realizări.

Îndeplinirea acestor obiective înseamnă o angajare activă a cadrelor didactice în procesul care se realizează în timp, treptat, al moderni-

zării învățămîntului, adică al punerii acestuia în deplin acord cu cerințele etapei pe care o parcurgem, pentru a putea răspunde comenzii sociale.

În stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului nostru, există posibilități încă insuficient folosite în acțiunea de modernizare. Iată cîteva dintre ele :

ÎN DOMENIUL CONȚINUTULUI

Intervențiile în reașezarea conținutului învățămîntului constituie principala cale de perfecționare a acestuia. Este evident că de ceea ce transmitem în procesul de învățămînt depinde formarea tineretului în aspectele ei esențiale. De natura și cantitatea cunoștințelor depind pînă la urmă modalitatea desfășurării activității intelectuale a elevilor, valențele formative ale acestei activități și ponderea elementelor de muncă independentă în procesul învățării. Activizarea elevilor prin folosirea metodelor și mijloacelor didactice este și ea în bună măsură dependentă de conținutul la care se aplică acestea.

În conținutul învățămîntului trebuie să se reflecte cele două tendințe ale dezvoltării științei contemporane.

Asistăm în primul rînd, la o adîncire a cunoașterii prin îngustarea domeniilor de cercetare și prin aceasta la diversificarea ramurilor științei, la apariția unor noi discipline din ce în ce mai specializate. Este o tendință cu urmări pozitive în dezvoltarea cunoașterii științifice. În același timp, însă, ca o reacție la unele aspecte negative care se nasc din această aprofundare și îngustare, asistăm la dezvoltarea disciplinelor științifice de sinteză, a disciplinelor de graniță.

Organizarea conținutului învățămîntului, începînd cu planul de învățămînt și continuînd cu programele și manualele, trebuie să țină seama de aceste două tendințe ale dezvoltării științei contemporane.

În ceea ce privește elaborarea programelor, mai ales, cadrele didactice pot aduce, prin valorificarea experienței lor, o prețioasă contribuție la modernizarea acestora.

Modernizarea programelor nu rezidă numai în adăugarea de informații noi, indiferent de tendința pe care o reflectă acestea. Programele trebuie să reflecte, îndeosebi, acele date care restructurează vechile modele logice și determină altele noi în știința respectivă. Dacă am considera că modernizarea programelor rezidă numai în introducerea ultimelor descoperiri ale științei, înseamnă a uita că ele și-au pierdut din actualitate din chiar momentul întocmirii lor, datorită ritmului de acumulare a informației științifice. De altfel, oricît de bune ar fi programele școlare, valorificarea lor este în funcție de măiestria profesorului, de felul în care concepe acesta exercitarea rolului său conducător în procesul de învățămînt. De pe această poziție, profesorul are largi posibilități de a restructura și reconsidera elemente ale conținutului obiectului de învățămînt pe care îl predă, pentru a-l menține într-o continuă stare de actualitate. Iată cîteva dintre ele : a) completarea conținutului cu unele date ale științei necuprinse încă în programă concomitent cu

eliminarea amănuntelor nesemnificative ; b) resistematizarea materialului în raport cu nivelul colectivului de elevi și cu posibilitățile pe care le oferă condițiile locale ; c) stabilirea de corelații noi între cunoștințele predate în decursul unor lecții diferite, în cadrul unor activități orientate spre îndeplinirea tuturor sarcinilor didactice (dobîndirea de noi cunoștințe, recapitulare, verificare etc.).

În felul acesta, pot fi puse mai pregnant în evidență atît aspectele esențiale ale conținutului, cît și toate interrelațiile și în primul rînd cele de cauzalitate pe care le oglindesc cunoștințele dobîndite de elevi.

ÎN DOMENIUL FORMELOR DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Valorificarea conținutului învățămîntului, folosirea în spirit modern a metodelor și mijloacelor didactice sînt hotărîtor condiționate de modalitatea de organizare a muncii școlare.

În acest sens, nu se pune atît problema găsirii unor noi forme de organizare, cît mai ales folosirea celor existente într-o manieră care să îngăduie atingerea obiectivelor mai sus-amintite ale perfecționării învățămîntului.

Astfel, este evident că lecția oferă posibilități de activizare a elevilor încă insuficient folosite. Nu această formă conduce prin ea însăși la un învățămînt care îl reduce pe elev la postura de obiect al influenței educative, ci felul în care este concepută activitatea elevilor în cadrul diferitelor momente ale lecției. Parcurgerea acestor momente trebuie să însemne o permanentă și gradată solicitare a elevilor la eforturi intelectuale maxime, dar obiectiv posibile, în vederea obținerii unor efecte optime pe planul dezvoltării.

Fiecare tip de lecție și în special cea de tip fundamental (lecția de dobîndire de noi cunoștințe) oferă resurse încă insuficient valorificate pe linia accentuării caracterului independent al muncii de învățare. Este evident că introducerea unor elemente de problematizare în conceperea procesului de asimilare a cunoștințelor de către elevi este de natură să dea muncii de învățare un mai pronunțat caracter de investigare. Astfel, de pildă, prezentîndu-se de la începutul lecției problematica temei noi și axîndu-se evocarea vechilor cunoștințe și chiar verificarea unor cunoștințe anterior asimilate pe sarcina de a elabora ipoteze legate de soluționarea noilor probleme, se asigură continuitatea eforturilor elevilor și orientarea acestora către un aspect fundamental — elaborarea de soluții.

Fixarea cunoștințelor poate avea, de asemenea, aspectul unei activități care să solicite mai mult eforturile elevilor în direcția integrării în sistem a unor cunoștințe dobîndite în lecții diferite. Atunci cînd fixarea nu se reduce la reproducerea conținutului principal al temei, ci la efectuarea de exerciții, la rezolvarea de probleme teoretice care presupune o atitudine integratoare a elevilor, se accentuează și caracterul aplicativ al învățămîntului.

În general, concluzia unei lecții este cu atît mai valoroasă, cu cît ea se înfățișează elevilor sub forma cuprinderii unui sector mai larg al realității prin sesizarea unor noi asociații, a unor noi legături dintre cunoștințe, altele decît acelea determinate de cerințele logicii didactice.

Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor este cu atît mai eficientă cu cît urmărește și ea integrarea nu numai a cunoștințelor, ci și a priceperilor și deprinderilor în sisteme din ce în ce mai complexe. De aci, rezultă necesitatea ca îndeplinirea sarcinilor date elevilor în cadrul acestui tip de lecții să facă necesară utilizarea unor cunoștințe variate și a unor priceperi și deprinderi deja existente, care să se situeze în noi relații funcționale. De asemenea, trebuie să se arate mai multă grijă individualizării sarcinilor trasate elevilor, pentru ca fiecare dintre ei să fie solicitat la eforturi corespunzătoare stadiului de dezvoltare în care se află.

Fără îndoială că amenajarea laboratoarelor și cabinetelor și tendința ca activitățile didactice să se desfășoare în principal în cadrul acestora sînt de apreciat ca eforturi orientate spre înnoirea învățămîntului, spre accentuarea participării active a elevului la procesul de învățămînt. Este însă hotărîtoare, în legătură cu eficiența activităților desfășurate în cabinete și laboratoare, concepția care guvernează funcționalitatea acestora. Atunci cînd cabinetul are aspectul unei săli de expoziție, este evident că nu se justifică eforturile cerute de deplasarea elevilor în cabinet.

Laboratoarele își afirmă pe deplin utilitatea atunci cînd asigură desfășurarea unor activități orientate și spre scopuri productive, prin aplicarea unor formule tehnologice la diferite analize chimice, ca de pildă în analiza unor produse alimentare, farmaceutice etc. În felul acesta lecția — activitate în laborator — deschide perspective profesionale elevilor, însușirea noilor cunoștințe făcîndu-se sub semnul utilității lor științifice și economice.

De asemenea, un cabinet care trebuie să fie de fapt tot un fel de laborator, specific unor anumite discipline (umaniste și sociale) își justifică existența numai în măsura în care oferă profesorilor condiții de a lucra cu diferite aparate și materiale existente aci. Totodată elevii trebuie să găsească aci posibilitatea de a munci independent, îndeplinindu-se astfel și sarcini pe linia individualizării învățămîntului. Așa se petrec de pildă lucrurile cînd elevii interpretează un fenomen social cu ajutorul unor scheme, grafice întocmite pe baza unor date statistice care le stau la dispoziție.

La clasele mari, lecția-seminar constituie neîndoielnic o formă de organizare a muncii didactice de natură să contribuie la activizarea elevilor și la familiarizarea lor cu aspecte caracteristice muncii din învățămîntul superior.

Atunci cînd într-un așa-numit seminar se poartă o discuție care pune accentul pe reproducerea unor cunoștințe și chiar cînd acesta are și un oarecare aspect euristic, dar cu nimic diferit de cel pe care-l întîlnim în lecțiile obișnuite, nu se justifică introducerea acestei forme de activitate. Eficiența seminarului este reală, atunci cînd oferă un cadru

organizatoric care să îngăduie și să stimuleze o activitate accentuat independentă a elevului. Astfel, este indicat ca elevii din clasele mari să aprofundeze unele cunoștințe prin studiu individual (pe baza unor materiale bibliografice), iar în seminar să se confrunte opinii privind coordonatele esențiale ale unei probleme, valoarea practică a respectivelor cunoștințe ș.a.m.d. O astfel de discuție atinge obiective specifice : elevii își clarifică, prin confruntare între ei și pe baza îndrumărilor profesorului, semnificația profundă a unor adevăruri însușite în mod independent, ei stabilesc ordini prioritare și noi funcționalități în sistemul lor de cunoștințe. O dezbatere vie, antrenantă este un cadru potrivit pentru exerciții orientate spre afirmarea responsabilă, documentată a punctelor de vedere ale fiecărui elev ; ea va impune opinia colectivului în rol de cenzor obiectiv și ferm.

ÎN DOMENIUL METODELOR ȘI MIJLOACELOR DIDACTICE

Orientarea fundamentală în folosirea eficientă a sistemului de metode și mijloace rezidă în înțelegerea faptului că acestea sînt instrumente ale muncii de învățare și nu numai de predare. Cu alte cuvinte, metodele sînt în primul rînd instrumente de muncă ale elevilor, întrucît activitatea intelectuală și practică pe care o desfășoară aceștia este configurată de natura metodei folosite. Această optică nu diminuează cu nimic rolul conducător al profesorului în procesul folosirii metodelor didactice, rol care se concretizează în alegerea metodei celei mai potrivite prin care elevii să-și însușească un anumit conținut, anumite priceperi și deprinderi și prin îndrumarea elevilor în vederea folosirii metodelor cu maximum de eficiență. În acest sens, de profesor depinde ca o prelegere să-l situeze pe elev în postura de auditor pasiv sau, dimpotrivă, să-l stimuleze la anticiparea adevărurilor către care îl conduce desfășurarea prelegerii. Tot astfel, de natura și succesiunea întrebărilor concepute de profesor în cadrul unei conversații euristice depind amploarea, intensitatea și cursivitatea activităților mintale desfășurate de elev în procesul elaborării răspunsurilor.

Așadar, măiestria profesorului constă în a descoperi și utiliza și la metodele tradiționale resursele acestora de natură să activizeze pe elev. Așa, de pildă, metoda demonstrației, utilizată din cele mai vechi timpuri, are virtuți în domeniul activizării elevilor, nu totdeauna valorificată în trecut și nici în prezent. Cînd profesorul înțelege că rolul său în folosirea acestei metode constă în descrierea amănunțită a materialului intuitiv, el substituie, de fapt, activității de observare pe care ar trebui să o desfășoare elevul, propria sa activitate. Urmărind o asemenea descriere, elevii nu observă propriu-zis, întrucît observația presupune o activitate independentă de percepere riguros orientată finalist, o activitate de sesizare a relațiilor dintre părțile componente ale realității supuse observării, o activitate de interpretare a unor date din punctul de vedere al unei probleme de cunoaștere, realizată de cel care observă. Activizarea elevilor prin demonstrarea de către profesor a unui material intuitiv presupune declanșarea activității de observare desfășurate de elev și

orientarea acestei activități. Menirea activității îndrumătoare a profesorului în declanșarea și orientarea activității de observare este de a crea la elevi o stare de tensiune, de căutare a unor răspunsuri la probleme a căror punere anticipează activitatea de observare. În acest fel se realizează în modul cel mai propriu la elev ucenicia cunoașterii științifice, care nu înseamnă numai însușirea tehnicilor de cunoaștere, ci și antrenarea afectiv-emoțională în căutarea adevărului. Scopul uceniciei este de a-l face pe elev să nu vadă în contactul cu materialul intuitiv însuși scopul cunoașterii, ci un mijloc de a obține substanța necesară activității intelectuale în vederea obținerii unor generalizări.

Se mai întîlnesc, nu rareori, cazuri cînd, în laboratorul de fizică sau de chimie, în cadrul lucrărilor de laborator care presupun prin excelență o activitate independentă a elevului, în același timp teoretică și practică, profesorul să considere drept o reușită a elevului faptul că el reproduce corect toate fazele unei experiențe după modelul oferit de profesor, fără să existe preocuparea de a verifica dacă elevul a pătruns esența fenomenului sau procesului implicat în lucrarea de laborator ce se efectuează. Activizarea elevilor în acest caz înseamnă a-i determina să prezinte logica activității pe care o desfășoară, să dezvăluie înțelegerea raportului dintre scopul urmărit și mijloacele folosite.

Și în ceea ce privește utilizarea metodelor aplicative, se fac uneori greșeli în dauna activizării elevilor. Așa, de pildă, exercițiul este deseori conceput ca oferind numai prilejul de a aplica cunoștințe obținute la o anumită temă, în special la aceea din lecția curentă. Este un lucru necesar pentru fixarea cunoștințelor, dar nu și suficient pentru integrarea lor în sisteme din ce în ce mai complexe. Încă din momentul „fixării cunoștințelor" este necesar ca elevii să fie puși în fața unor sarcini (exerciții, probleme, activități practice) a căror îndeplinire să presupună sesizarea legăturii funcționale între cunoștințele obținute la lecția curentă și altele mai vechi. De altfel, în felul acesta, principiul sistematizării este luat în considerare în esența lui și anume atît prin reactualizarea vechilor cunoștințe în vederea însușirii celor noi, cît și prin integrarea în cadrul unui nou sistem mai larg a cunoștințelor noi și a celor vechi, în condițiile unei activități cu caracter aplicativ.

O metodă insuficient folosită pe linia activizării elevului, este și munca cu manualul. Se ignorează destul de frecvent faptul că în ce privește folosirea principalului său instrument de muncă individuală, manualul, elevul este lăsat pe seama propriilor sale posibilități. Din această cauză, activitatea preponderentă în munca sa cu manualul este memorarea. Atunci cînd se folosește în clasă metoda muncii cu manualul, aceasta se reduce, de obicei, la stabilirea ideilor principale dintr-un text. Dar este evident că elevii trebuie să fie învățați de către profesor, adică în clasă, cum să întocmească rezumate, teze, conspecte, fișe. De fapt, tocmai în procesul elaborării acestora, activitatea intelectuală generată de munca cu cartea este cu adevărat intensă și complexă.

În ce privește mijloacele tehnice moderne, este evident că ele sînt foarte utile la acele obiecte și teme la a căror studiere perceperea nemijlocită a realității este cu neputință de realizat. Ele sînt utile mai ales fiindcă solicită acțiunea concomitentă a cel puțin doi analizatori.

Se impune însă observația că modernizarea învățămîntului din punctul de vedere al mijloacelor audio-vizuale moderne nu înseamnă folosirea excesivă a acestora, indiferent de măsura în care se subordonează scopului urmărit prin lecția respectivă. Ele trebuie să se integreze organic în procesul de învățămînt și folosirea lor să nu constituie un scop în sine. Așa, de pildă, una este să prezinți un film privitor la fauna și flora unei regiuni, la a cărui derulare elevii asistă pasiv, și alta este să-i determini pe aceștia, prin integrarea filmului în sistemul metodelor și mijloacelor folosite la acea lecție, să surprindă cu ajutorul imaginilor și sunetului corelații cum sînt cele dintre faună, floră și climă.

Pe de altă parte, mijloacele audio-vizuale moderne prezintă prin însăși natura lor unele carențe, care fără intervenția profesorului, cu rolul său conducător în procesul de învățămînt, apar mai pregnant, în loc să fie atenuate. Astfel, imaginile filmate sau televizate, neînsoțite de explicații prezintă pericolul ca perceperea să fie superficială. Și aceasta fiindcă elevii nu au timp de reflecție asupra fiecărui moment din succesiunea de imagini, ei putînd să rămînă cu gîndul pe un moment anterior și să piardă momentul prezent.

Desigur că reevaluarea și reorientarea metodelor tradiționale, de pe poziția perfecționării procesului de învățămînt nu trebuie să împiedice promovarea metodelor noi, întrucît aceste două categorii de metode nu se află în stare de conflict. O asemenea stare trebuie să existe, în realitate, între tendințele de înnoire a învățămîntului și practica rutinară a unor învățători și profesori generată, în bună parte și de însăși natura profesiunii didactice.

REAȘEZAREA RELAȚIILOR PROFESOR-ELEV

Dacă perfecționarea procesului de învățămînt impune măsuri complexe privind atît conținutul cît și metodologia didactică, este limpede că rolul hotărîtor îi revine personalului didactic, de a cărui pregătire științifică și psiho-pedagogică depind și valorificarea conținutului, dar mai ales modalitățile de antrenare a elevilor într-o activitate de cunoaștere cît mai productivă și sub aspect formativ. Un conținut oricît de bine selecționat prin planuri, programe, manuale nu poate să-și dezvăluie valențele formative decît în funcție de felul în care învățătorul și profesorul știu să-i conducă pe elevi spre însușirea lui.

De aici rezultă necesitatea reconsiderării raportului dintre predare și învățare. Predarea nu trebuie să se reducă la o simplă comunicare de informații, iar învățarea la preluarea ei. Din perspectiva perfecționării procesului de învățămînt, personalului didactic îi revine sarcina de a organiza, stimula și îndruma activitatea de dobîndire de către elevi a cunoștințelor prin eforturi proprii. Munca profesorului are desigur trăsăturile ei specifice în raport cu aceea a elevului, cu care trebuie să se afle totuși într-o deplină unitate. Unitatea se realizează atunci cînd cele două activități specifice sînt în raport de complementaritate : rolul conducător al profesorului se exercită, în fapt, bine, atunci cînd el determină o activitate cît mai accentuat independentă a elevului, orientată spre

găsirea adevărului. În aceasta constă, de fapt, atitudinea nouă care i se cere personalului didactic în procesul de învățămînt. Ea este manifestată printr-o anume înțelegere a funcției care-i revine, adică nu aceea de „a preda știința", ci de a-i conduce pe elevi spre izvoarele științei, de a-i iniția în tehnica descoperirii adevărului.

Această atitudine mai înseamnă, într-o măsură, și înfrînarea de supraevaluare a obiectului pe care îl predă, o aderare afectivă cu mai mare precumpănire la obiectivele de ordin formativ ale muncii sale. Va putea astfel să nu se lase robit de detalii nesemnificative.

Toți factorii implicați în desfășurarea procesului de învățămînt își au importanța lor necontestată, dar este neîndoielnic că învățătorii și profesorii reprezintă factorul hotărîtor al eficienței. Prin ele însele, planurile, programele, manualele, mijloacele audio-vizuale, echipamentul școlar în general nu sînt factori propulsivi ai progresului în școală, ci devin asemenea factori numai în funcție de felul în care învățătorii și profesorii știu să le folosească în slujba unor scopuri instructiv-educative corect concepute din punct de vedere științific.

Adoptarea unei asemenea orientări deschide largi perspective de înnoire a școlii românești, asigurate de interesul și receptivitatea corpului nostru didactic, care s-a angajat cu dăruire în opera de educare comunistă a tineretului patriei noastre.

Probleme ale perfecționării

CADRELOR DIDACTICE

IULIAN NICA
director adjunct științific la Institutul de științe pedagogice

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Multiplele acțiuni organizate în ultimii ani de către Ministerul Educației și Învățămîntului se înscriu în programul complex de măsuri elaborat de Congresul al X-lea al P.C.R. în vederea dezvoltării, modernizării și perfecționării școlii românești de toate gradele.

Pentru a satisface exigențele societății contemporane și nevoia crescîndă de cultură a maselor de tineri, s-a trecut la generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani, la perfecționarea conținutului și a metodologiei didactice la toate nivelele sistemului de învățămînt, accentuîndu-se caracterul practic-aplicativ al cunoștințelor.

Toate aceste măsuri și mai ales cele de perspectivă, înscrise în planurile Ministerului Educației și Învățămîntului, solicită cercetarea pedagogică la un efort sporit, pentru a răspunde în mod rațional și cu promptitudine organelor de decizie, oferindu-le soluții bine fundamentate științific.

Dacă în trecut cercetările pedagogice s-au desfășurat în paralel cu evoluția învățămîntului, rezultatele cercetărilor nefiind preluate decît parțial sau de loc de practica școlară, în condițiile actuale, în elaborarea actelor normative nu mai pot fi ignorate concluziile oferite de cercetare. Pătrunderea științei în cele mai esențiale și variate forme ale practicii sociale nu este considerată un fapt accidental datorat voinței cuiva, ci o lege a dezvoltării, a asigurării progresului social.

În acest context este necesar să se stabilească relații strînse între cercetare și forul de decizie, în cadrul cărora cercetarea oferă informații, iar factorul responsabil analizează implicațiile politice, sociale, economice și pedagogice. Dintr-o asemenea colaborare au de cîștigat ambii factori, în sensul că primul ajută pe cel de-al doilea să-și contureze deciziile, iar cel de-al doilea ajută pe primul să interpreteze corect datele de care dispune.

Cercetarea poate servi decizia numai atunci cînd răspunde la întrebările : cine, ce, cînd, unde, cum, pentru ce scop și cu ce efect cercetează și cînd decizia înțelege statusul cercetării. Aceasta presupune existența unui program concret de cercetare în care sînt prevăzute reguli metodologice, direcții necesare de urmat și direcții ce trebuie evitate, instrumente folosite, metode și tehnici de evaluare a eficienței [1].

Elaborarea unui program de cercetare care să contribuie la renovarea sistemului de învățămînt va porni de la definirea clară a obiectivelor la toate nivelele sale, precum și a modalităților de realizare. Acestea ar urma să fie temeinic experimentate, judicios armonizate, sistematic confruntate, riguros evaluate și în momentul final larg generalizate [2].

Cercetarea trebuie înțeleasă ca un proces continuu în care se formulează ipoteze, se trece la verificarea experimentală a acestora, se analizează critic ipoteze existente și se formulează noi ipoteze pentru etapa următoare. În domeniul complex al problematicii educative, ipoteza ca o reprezentare provizorie și prezumtivă a realității, în procesul verificării sale, nu poate să nu genereze noi ipoteze și reprezentări asupra realității respective. Așa cum deseori se afirmă în literatura de specialitate, în numeroase domenii o cercetare este valoroasă nu numai prin problemele pe care le rezolvă, ci mai ales prin cele pe care le generează.

Experimentul prin care ne convingem dacă, în condițiile ce reproduc pe cele ale raționamentului, efectul se produce în mod real, adică se verifică măsura în care natura operează în concordanță cu schema teoretică utilizată, constituie una din metodele principale ale acestui proces continuu de cercetare [3].

Elaborarea proiectului de cercetare trebuie să fie rezultatul unui laborios proces de decizie rațională, fundamentat pe o cunoaștere exactă a situației, a resurselor existente, a strategiilor posibile și pe determinarea tematică a conduitei optimale.

La proiectarea și organizarea unei cercetări pedagogice trebuie să se țină seama că orice inovație nu are valoare în ea și pentru ea însăși, ci numai atunci cînd se poate integra sistemul educațional, acordîndu-se cu logica acestuia. Cercetările experimentale anticipative privind trecerea la școlarizarea copiilor începînd de la vîrsta de 6 ani, organizate de Institutul de științe pedagogice în perioada 1967—1971, au dus la stabilirea condițiilor, a conținutului și a metodologiei adecvată acestei vîrste, rezultate care au fost preluate, valorificate și integrate în structura școlii generale de 10 ani.

Cercetarea pedagogică din țara noastră, fiind solicitată să dea răspunsuri operative la întrebările apărute în procesul de renovare a învățămîntului, acordă prioritate cercetărilor aplicative, fără a ignora pe cele fundamentale. Echipa de cercetători studiază căile practice de genera-

[1] David J. Fox, *The Research process in education*, Holt, Rinchart and Winston Inc New York, Chicago, 1969.
[2] * * * *Pour une école nouvelle. Formation des Maitres*, Mars 1968, Paris, Dunod, 1969.
[3] U.N.E.S.C.O., *Essai sur l'apparition et l'organisation de la politique scientifique des Etats*, 1960.

lizare a școlii de 12 ani, stabilind, în prima etapă, durata ciclurilor și succesiunea acestora în cadrul sistemului de învățământ.

Aceste cercetări nu se pot opri numai la structuri și forme de organizare, ci își propun să elaboreze obiectivele educaționale ale învățământului în ansamblu și ale diferitelor nivele și discipline școlare, să selecționeze și să reorganizeze conținuturile, să determine cele mai adecvate tehnologii de predare-învățare.

Pentru a răspunde unui deziderat al pedagogiei contemporane — tratarea individuală a elevului — au fost declanșate cercetări care vizează fundamentarea teoretică psiho-socio-pedagogică a acțiunii de orientare școlară și profesională, elaborarea și validarea mijloacelor de cunoaștere a elevilor, forme noi de selecție la diferite nivele școlare.

Urmărindu-se atingerea obiectivului principal al educației — formarea profilului moral al omului comunist — se cercetează modalitățile de perfecționare a formelor și metodelor educației morale.

Elaborarea unor criterii, metode și instrumente obiective de evaluare a randamentului școlar și postșcolar va duce la stabilirea eficienței socio-economice a învățământului, creîndu-se posibilitatea calculării pierderilor în economia unei națiuni raportate la volumul investițiilor făcute pentru sistemul său educațional.

Această problematică deosebit de complexă va putea fi abordată numai prin organizarea unor cercetări interdisciplinare, efectuate de către echipe de cercetători cu profile diferite de pregătire (pedagogi, psihologi, sociologi, economiști, medici, matematicieni, fizicieni, chimiști, biologi, filologi, esteticeni ș. a.). Eficiența activității acestor echipe va fi mai mare, în măsura în care se va reuși să se asigure colaborarea practicienilor din domeniul educației, realizîndu-se un dialog permanent între cercetători și profesori, facilitat de reguli precise.

Rezultatele pozitive obținute în urma cercetărilor efectuate vor contribui la perfecționarea învățământului, în măsura în care se va scurta drumul de la cercetare la practica școlară, printr-un efort conjugat din ambele părți. Pentru aceasta, este necesar să se stabilească, la cercetările cu durată mai lungă, etape intermediare de cercetare, care se pot încheia, pe baza unor concluzii parțiale, cu referate informative, documentare, de propuneri a unor măsuri sau de susținere a unui ansamblu de decizii.

Ar fi util ca la încheierea cercetărilor, să se facă imediat analiza rezultatelor obținute și să se stabilească modalitățile de valorificare a acestora.

Studiile și lucrările monografice, multiplicate sau tipărite, pot fi prețioase surse de informare pentru profesori, contribuind la perfecționarea acestora.

Unele rezultate ale cercetărilor pedagogice, ar putea fi prezentate profesorilor de către însăși autorii lor, printr-un sistem organizat de expuneri și demonstrații.

Casele județene ale corpului didactic au un important rol în acțiunea de inovare, de modernizare a procesului de învățământ. Preluînd concluzii ale cercetărilor efectuate de diferite formațiuni de cercetare și prezentîndu-le profesorilor și învățătorilor pentru documentare, i-ar orienta în problematica cercetărilor actuale, ferindu-i să repete experimente deja consumate și să descopere adevăruri de mult cunoscute.

Procesul de făurire în țara noastră a societății socialiste multilateral dezvoltate a declanșat acțiunea de optimizare a folosirii capacităților creatoare ale întregului popor. Aceasta determină o accelerare a ritmului de renovare a învățământului la toate palierele sale, în scopul pregătirii unui tineret înzestrat cu calitățile cerute de exigențele mereu crescînde ale societății noastre. O coordonare, pe baze științifice, a tuturor influențelor educative exercitate în școală și în afara școlii, va crea condițiile necesare succesului.

Conf. univ. dr. VASILE BUNESCU

PROPAGAREA TEHNICILOR NOI DE EDUCAȚIE ȘI INSTRUCȚIE PRIN SISTEMUL DE PERFECȚIONARE

Dacă expresia *tehnici de educație și de instrucție* este înțeleasă așa cum obligă, în sens restrîns, termenul „tehnici", precizăm de la început că acțiunea de perfecționare nu poate să se rezume numai la atît și nici să considere această direcție ca fiind de prim ordin.

Pornind de la termenul *tehnologie*, preluat și de pedagogi *, care presupune *cunoașterea tuturor materiilor prime ce intră în prelucrare, în vederea producerii unor produse cu calități definite, cunoașterea tuturor uneltelor și mijloacelor folosite în prelucrare, a tuturor metodelor și procedeelor de prelucrare, a condițiilor de dotare și de încadrare cu personal pregătit corespunzător, precum și acțiunile de mînuire și conducere a uneltelor și instrumentelor implicate în procesul de prelucrare*, putem să adoptăm și termenul „tehnici" cu sensul pe care îl imprimă *tehnologia* ca noțiune supraordonată.

Putem vorbi despre tehnici, deci, ca despre ansamblul *instrumentelor* și *mijloacelor*, plus metodele și procedeele de prelucrare a materiei prime, cu ajutorul acestor instrumente și mijloace tehnice, în vederea obținerii *unor produse cu calități dorite*.

Întrebarea este următoarea : în condițiile actuale ale dezvoltării învățămîntului, problema principală a perfecționării constă în promovarea tehnicilor noi de educație, în sensul ansamblului de mijloace audiovizuale, mașinilor de instruire etc., sau *în reînnoirea metodologiei generale a procesului de învățămînt*, impusă (este adevărat, în parte) și de dezvoltarea mijloacelor tehnice de învățămînt ?

În accepțiunea cea mai largă, termenul *metodologie* înseamnă studiul metodelor de cercetare. Acest sens este completat, în concepția materialist-dialectică, cu încă o notă definitorie : *pe baza unei orientări filozofice*. Cu alte cuvinte, metodologia este studiul metodelor de cercetare de pe fundamentele unei anumite concepții filozofice. Metodologia cercetărilor privind educația, nu poate fi științifică decît pe temeiul concepției marxist-leniniste. Cum în lumina concepției marxist-leniniste, știința nu numai că explică ci și transformă, metodologia nu este numai studiul metodelor de cercetare a ceea ce este, *ci și a metodelor de modelare a ceea ce trebuie să devină ceea ce astăzi există*.

Cîteva idei fundamentale conturează concepția metodologică privind educația și instrucția pe care o promovează sistemul de perfecționare a

* Vezi : Guy Barbey, *L'enseignement assisté par ordinateur*, Casterman, 1971.

personalului didactic din țara noastră, concepție care exprimă cerințele comenzii sociale contemporane.

a) În condițiile ritmurilor extrem de accelerate ale dezvoltării, determinate îndeosebi de revoluția în știință și tehnică, învățămîntul trebuie să devină un învățămînt cu prioritate formativ, un învățămînt formativ în sens contemporan.

b) Acumularea rapidă a informației științifico-tehnice obligă la realizarea unui proces de învățămînt în cadrul căruia elevul devine cu prioritate subiect și nu obiect al acțiunii educaționale.

c) În aceste condiții, procesul de învățămînt se desfășoară în așa fel încît devine un ajutor dat elevului sau studentului, pentru ca acesta să cucerească, pe cît posibil, singur cunoștințele. Obiectivele învățămîntului se schimbă deci, cel puțin ca *ordine a priorităților*. Cucerind singur cunoștințele, elevul *nu numai că (1) își însușește temeinic volumul necesar de informații,* dar (2) își *dezvoltă sigur capacitățile intelectuale și trăsăturile morale necesare integrării sale sociale ample și rapide* și (3) mai ales *își însușește și-și consolidează tehnici și metode de cunoaștere, de investigație și cercetare.*

d) Metodele și ansamblul tehnicilor de învățămînt nu mai sînt nici ele de „predare", iar profesorul nu mai este nici el un simplu transmițător de informație, ci un formator de suflete, *un educator*, cum foarte clar a precizat tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Această schimbare a raportului dintre profesor-elev, în cadrul căruia elevul devine cu prioritate subiect al educației, orientează complet altfel folosirea metodelor, instrumentelor, aparatelor și *mijloacelor tehnice de învățămînt* (în sensul restrîns de *tehnici de educație și instrucție*), indiferent că sînt noi sau sînt mai vechi. În acțiunea de perfecționare esențialul constă, deci, în însușirea concepției noi, caracterizate succint prin trăsăturile mai sus prezentate și bineînțeles în însușirea, de către personalul didactic, a modalităților de aplicare a ei în practică. Dacă se însușește această concepție, atît tehnicile mai vechi cît și cele noi pot căpăta o folosire eficientă bine orientată, pot deveni moderne. Metodele de învățămînt au fost văzute pînă acum ca activități, ca strategii, ca manevre ale profesorului. În condițiile schimbării opticii asupra raporturilor profesor-elev, metodele trebuie analizate din punctul de vedere al elevului, al schimbărilor calitative ale acestuia și al strategiilor mintale pe care și le însușește în urma folosirii unor căi sau a altora de cunoaștere.

Spre exemplu, *problematizarea*, ca orientare metodologică destul de veche, poate fi pusă în slujba acestei orientări cu mare eficiență daca este privită nu numai ca o învățare prin rezolvare de probleme. Ea dă eficiență maximă dacă este orientată în direcția rezolvării și a unor noi tipuri de probleme, a acelor probleme pe care le ridică epoca noastră și care dau sensul actual învățămîntului formativ.

Dacă păstrăm același sens pe care l-au dat învățămîntului formativ încă Rabelais, Montaigne, sau la noi, mai tîrziu, Spiru Haret, Dimitrescu-Iași, G. G. Antonescu ș. a., problematizarea, deși eficientă în general, nu servește în aceeași măsură realizarea unui învățămînt formativ, cerut

de epoca noastră. În epoca noastră nu este suficient să afirmăm necesitatea realizării în învățămînt a dezvoltării capacităților mintale și a trăsăturilor morale, ci este mai ales necesar să arătăm ordinea priorităților de dezvoltare a acestor capacități, ordine impusă de situațiile obiective ale epocii și să precizăm cum trebuie acționat, care sînt metodele și cum trebuie folosite acestea.

Problematizarea, în noua concepție, trebuie să fie un răspuns adecvat comenzii sociale actuale și anume să educe acele trăsături ale gîndirii care corespund faptului că multe din datele noi cucerite în știința contemporană (mai multe ca în trecut) nu se adaugă pur și simplu la vechiul edificiu de noțiuni și categorii, principii și legi, ci obligă la reconstruirea edificiului, impun elaborarea unui model logic nou al științei respective. Tînărul este capabil de asemenea reconstrucții mintale dacă i-am educat o anume formă de creativitate. Problematizarea este o orientare metodologică eficientă prin care educăm forma de creativitate mult solicitată de epoca contemporană, formă caracterizată prin *capacitatea de a compune și recompune din date vechi sisteme și structuri cu funcționalități noi.* De exemplu : primele cunoștințe de fizică (sistematică) sînt chiar categoriile fundamentale : masă, energie, forță, greutate etc. În privința greutății corpurilor, copiii au o experiență empirică pe baza căreia a fost consolidată convingerea că greutatea este o însușire a corpurilor. Dar greutatea nu este o însușire intrinsecă a corpurilor, ci este o forță. Neînțelegerea greutății ca forță face imposibilă — în anii următori — înțelegerea formei de plasmă a substanței sau cîmpul electromagnetic etc. Este barată posibilitatea de însușire a unei fizici științifice. Trebuie înlăturată această barieră. Problematizarea înseamnează tocmai dărîmarea sistemului vechi de reprezentări, vechiul edificiu și construirea din datele acestuia a unei structuri cu totul noi, corespunzătoare nivelului actual de explicare științifică a lumii. Viața infirmă în dezvoltarea ei o serie de „adevăruri" considerate absolute. Tinerii trebuie formați în așa fel încît să fie capabili să triumfe în fața unor asemenea situații.

În lumina teoriei informației, problematizarea este expresia unei contradicții care apare în *referențialul* elevului. Fiind ansamblul semnificațiilor prezente în mintea elevului, referențialul are aici sensul de material aperceptiv. Problematizarea cu eficiență formativă maximă este rezultat al creării unor asemenea situații în care referențialul existent este negat. În momente de felul celor descrise în legătură cu noțiunea de greutate, crește tensiunea psihică și elevul este pregătit din punct de vedere intelectual și afectiv să primească și să înțeleagă explicația corectă, științifică. Prin rezolvarea unor asemenea probleme se educă creativitatea dar și acea trăsătură generală a personalității care o face incapabilă de rutină, de osificare intelectuală. Această trăsătură este cerută de epoca contemporană și mereu în perspectivă ; ea presupune mare flexibilitate, mobilitate intelectuală. Iată ce propagă sistemul de perfecționare cu precădere în legătură cu problematizarea ca orientare metodologică nouă.

Un alt exemplu : folosirea didactică a modelelor. *Modelarea* este o altă direcție metodologică de mare eficiență în acțiunea formativă, pentru ca tînărul să „cucerească" singur știința.

Ca metodă de cercetare modelarea este foarte veche, dar ca metodă de învățămînt este și foarte modernă, în sensul că orientează școala spre un răspuns adecvat comenzii sociale a vremii. Ca metodă de cercetare, modelarea a căpătat o mare extindere datorită ciberneticii. Este firesc să fie așa, deoarece cibernetica este o disciplină de sinteză, al cărui obiect este prezent în multe domenii de cercetare, în raza multor discipline științifice. Poate fi cercetat un asemenea obiect prezent în atîtea domenii, fără elaborarea, imaginarea unor modele, fără raționamente prin analogie ? S-a dovedit că aceasta este calea cea mai fructuoasă. Modelarea se bazează pe raționamentul prin analogie.

Modelarea este necesară în învățămînt chiar și numai pentru faptul că elevul, pe care îl avem astăzi în școală, trebuie pregătit ca adevărat cercetător. Cînd spunem adevărat cercetător nu ne gîndim numai la faptul că numeric cifra cercetătorilor va crește foarte mult pe statul de funcțiuni al instituțiilor, ci ne gîndim la cerințele realității ; fiecare individ, peste 20—25 de ani, va trebui să fie un adevărat cercetător, va trebui să-și explice științific orice act pe care îl face. În afară de aceasta, *învățămîntul modern, cu prioritate formativ (repetăm deși am precizat mai înainte) realizează, concomitent cu (1) însușirea temeinică a cunoștințelor (2), cu dezvoltarea capacităților mintale și (3) asimilarea tehnicilor de cunoaștere a metodelor de investigare, de descoperire și de creație.* Pentru acest motiv, modelarea trebuie preluată și de învățămînt ; ea antrenează gîndirea creatoare.

Ce este modelul ? *Modelul este o copie, o reproducere a unui fenomen, a unui proces, dar o reproducere numai a acelor trăsături, a acelor determinări esențiale de care avem nevoie pentru a clarifica, pentru a demonstra valabilitatea unui aspect sau altul al fenomenului sau obiectului respectiv.* Cu alte cuvinte, în model se reproduc numai acele trăsături de care avem nevoie pentru a ne clarifica un anumit aspect din structura sau funcționalitatea obiectului, a fenomenului cercetat.

În felul acesta, un fenomen sau un anume proces poate fi modelat în foarte multe moduri. Dar nu orice reproducere este model. *Reproducerea poate deveni model numai în măsura în care ne aduce o informație în plus despre fenomenul modelat.*

De ce este nevoie de o cercetare pe model și nu facem cercetarea pe fenomenul real ? Pentru că nu întotdeauna, cercetînd pe fenomen, putem preciza clar o posibilitate, putem să descoperim legitățile, cauzalitățile, modalitățile de desfășurare a fenomenului. Operînd pe fenomen, pe obiect, dispare însăși fenomenul, însuși procesul. În afară de acest argument, procesele, fenomenele, obiectele care pot fi cercetate direct sînt cunoscute în proporție de 90%, dar marile progrese se realizează tocmai prin explicarea celor care nu pot fi abordate direct. Bunăoară, dacă ne-am propune să depistăm procesele fiziologice care stau la baza asociațiilor de idei și am despica țeasta capului cuiva, iar apoi cu o forfecuță am tăia legăturile care se stabilesc între diverși centri de pe scoarța cerebrală, nu am putea afla nimic despre ce ne-am propus, ci numai am constata cum se poate omorî cineva și pe această cale. De

aceea, aceste cercetări se fac pe modele, azi pe modele cibernetice. La fel se procedează și în tehnică, chiar dacă aici nu este vorba de moartea obiectului, deși s-ar putea, să „omorîm" fenomenul. Avioanele, rachetele interplanetare, nu au fost construite la scara reală și apoi încercate. Se construiesc întîi machete și se încearcă în condiții similare, modelate. Abia după numeroase modelări și încercări se construiește prototipul.

Am arătat că modelul aduce totdeauna o informație în plus față de obiectul modelat. Calitatea aceasta am putea s-o exprimăm în felul următor : dacă avem fenomenul A, căruia îi cunoaștem toate determinările esențiale (a, b, c) de care avem nevoie pentru a ne clarifica anumite aspecte despre fenomenul A și le reproducem în B (a', b', c') această copie, această reproducere nu devine model decît în măsură în care, descoperind în B însușirea *d*, o pot atribui lui A.

Pentru a înțelege modul în care modelarea trebuie folosită în învățămînt, modul în care ne ajută să realizăm un învățămînt modern, este necesar să cunoaștem categoriile de modele.

Avem, ca primă categorie *modele ideale și modele materiale*. Pornind de la această categorisire, trebuie să precizăm că modelul ideal apare înaintea celui material, deși s-ar părea că în felul acesta am căzut pe panta idealismului. Nu este însă adevărat ; ne demonstrează acest fapt teza întîi despre Feuerbach.

În această teză, Marx arată că idealiștii au făcut mai mult decît materialiștii pentru descoperirea capacităților creatoare ale spiritului. În adevăr, în primul rînd, pe plan mintal ne imaginăm ceea ce trebuie să realizăm practic, pe plan mintal se creează o imagine a ceea ce trebuie realizat. În aceeași ordine de idei, amintim că ceea ce este specific oricărei activități umane, este tocmai prefigurarea, imaginarea scopului final al acțiunii. Munca nu este altceva decît o acțiune orientată spre un anumit scop. În procesul de învățămînt, de multe ori, sîntem obligați să operăm cu modele ideale pentru că nu avem posibilitatea să le materializăm încă. În fizică, bunăoară, operăm cu noțiunea de mișcare uniformă. Poate fi construit obiectual, modelul mișcării uniforme ? Nu poate fi construit. Einstein declară că acest model este ideal pentru că el nu poate fi obiectivat. La fel, nu se poate crea niciodată „perpetuum mobile". Un alt exemplu : la psihologie vrem să dăm elevilor posibilitatea să înțeleagă momentul apariției psihicului pe scara zoologică. Care este elementul determinant al apariției psihicului ? În care moment al evoluției pe scara animală apare psihicul ? Niciodată nu ne-am gîndit că modelul reflexului condițional este cel mai bun model pentru a demonstra apariția psihicului. Și acesta este un model ideal, pentru că deși ne ajută să sesizăm esența procesului, sîntem împiedicați să-l realizăm în forma obiectuală.

În paranteză, adaug necesitatea stringentă pentru învățămîntul nostru (pentru pregătirea pedagogică a cadrelor didactice) de a-i ridica nivelul teoretic. Există în școala noastră o fetișizare, am putea spune, a „concretului" și a „practicii" lipsite de orice semnificație. Este, evident, vorba de „concretul primar" și nu de concretul logic, gîndit, cum spune Lenin ; este vorba de o „practică murdară" cum spune Marx.

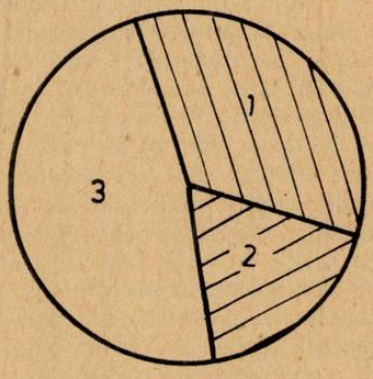
Din această cauză, se ajunge la asemenea tipuri de răspunsuri : Ce este reflexul condiționat ? Răspuns : „Luăm un cîine și un stativ...“ Enunțați principiul lui Bernoulli ! Răspuns : „Luăm un butoi și un dop...“ etc.

Insistăm asupra acestor fundamente teoretice tocmai pentru a transforma practica instructiv-educativă într-o acțiune fundamentată pe ultimele argumente aduse de știință. Spun ultimele argumente, deoarece de multe ori problemele rămîn aceleași, însă argumentele se schimbă și nu este lipsit de importanță, pentru eficiența practică (mai ales pentru o practică de nivelul celei didactice care vrea să formeze oameni conștienți), să fie binecunoscute aceste argumente.

O altă categorie a modelelor. Distingem modele *substanțiale, grafice, logice, matematice* și *cibernetice* *.

Primul tip, *modelele substanțiale* sau fizice. Bunăoară, o machetă, un mulaj etc. Al doilea tip de modele sînt *modelele grafice*, care reproduc trăsăturile esențiale ale obiectelor sub forma grafică. Astfel, există diverse curbe, diagrame, grafice etc. Modelele grafice ca și celelalte, pot să nu semene la o percepție directă cu fenomenul și totuși să ne ajute să cunoaștem mai profund fenomenul, obiectul, procesul respectiv.

De exemplu în diagrama alăturată numărul 1 : sectorul industriei alimentare ; numărul 2 : industria ușoară ; 3 : industria grea.



Diagrama, modelul grafic de această formă, ne ajută să reproducem fidel, să înțelegem raporturile reale dintre aceste sectoare ale economiei naționale, deși nici un sector nu seamănă cu fenomenul real. Diagrama ne ajută să înțelegem mai precis proporțiile dintre ramurile amintite.

Modelul logic nu este altceva decît exprimarea raporturilor dintre elementele structurale ale fenomenelor, ale obiectelor. Modelul logic exprimă în limbaj (veridic) realitatea.

În folosirea modelului logic se fac în școală greșeli mari. Profesorii greșesc nu în folosirea unui termen sau altul, ci în folosirea micilor particule gramaticale („și“, „sau“, „dar“ etc.) care condensează o mare cantitate de logică. Este vorba de valoarea lor functorială, care nu este respectată și este suficient să greșești o dată în folosirea lor și să întorci pe dos toate relațiile și întreaga justețe a raționamentului. Cîte cadre nu folosesc greșit aceste particule ? Chiar și în însușirea pedagogiei, zadarnic dăm toate principiile didactice, enumerîndu-le mecanic, dacă nu stabilim legăturile care reflectă relațiile obiective dintre ele, dacă nu stabilim legăturile logice dintre ele.

* Vezi : Edmond Nicolau, *Analogie, model, similitudini*, în „Cibernetica“, Editura politică, 1963, p. 98.

Pedagogia nu atrage pe profesorii care nu sînt specialiști pedagogi pentru că nu s-a reușit să fie prezentată în așa fel încît să i se releve logica internă, nu s-a elaborat încă modelul ei logic corect.

Modelul matematic exprimă raporturile cantitative și spațiale ; dar nu numai aceste categorii de raporturi. Cine reușește însă să exprime corect raporturile cantitative și formele spațiale ale fenomenului, dă în fapt un model matematic al acestora. Cel mai simplu model matematic : procentul. Acest model este însă insuficient pentru a exprima, la nevoile actuale, realitatea atît de complexă și din această cauză se apelează la o mulțime de formule, de ecuații etc.

Modelul cibernetic este legat de sistemele dinamice perfectibile, cum este și procesul de învățămînt. În cadrul procesului de învățămînt, de la un moment la altul are loc o schimbare calitativă a celor doi factori : profesor și elev. Modelarea unor asemenea sisteme duce la modelul cibernetic.

Ce nevoie avem de acești noi termeni ? Sînt numai simpli termeni ? Cum trebuie folosite modelele ca într-adevăr și pe această linie școala să devină modernă ? Cum ne ajută modelarea să pregătim tinerii pentru a răspunde comenzii sociale ? Care sînt capacitățile mult solicitate în actul modelării sau chiar numai în folosirea modelelor ?

În epoca noastră, am subliniat, tînărul trebuie să fie înzestrat cu o mare mobilitate intelectuală. Să luăm un exemplu. Trebuie să ajutăm elevul să înțeleagă sistemul acțiunii forțelor pentru planarea unui corp mai greu ca aerul. Cum să-l facem să înțeleagă ? Mergem la aeroport și îi arătăm avionul IL-18 sau alt tip, îi explicăm că acest aparat trebuie să planeze. Elevul nu prea pricepe acest fenomen și totuși unii profesori afirmă : am făcut o lecție modernă, am vizitat aeroportul, am realizat deplin principiul intuiției. De ce nu au înțeles elevii fenomenul planării este ușor de explicat. Elevii erau atrași către o multitudine de elemente care le trezeau curiozitatea ; numai către fenomenul planării nu era orientată atenția lor. Dar chiar dacă ar fi fost foarte atenți și la explicarea modului în care curenții de aer lovesc o anumită parte a aparatului, ei tot n-ar fi înțeles. Dacă profesorul vine însă la școală cu o machetă, cu un *model substanțial* care reproduce numai elementele necesare înțelegerii planării avionului, situația se schimbă. Elevului i se arată pe machetă atît unghiurile de pantă ale fuselajului, cît și unghiurile de pantă ale aripilor, ale profundorului și i se explică cum, datorită acestor unghiuri, curenții de aer lovesc într-un anumit mod în elementele constructive ale aparatului ; elevul înțelege mai mult cum poate plana avionul. Dacă tot nu l-a făcut să înțeleagă deplin, atunci profesorul își propune să-i arate grafic : îi face o schemă a tuturor direcțiilor de lovire a aparatului de către curenți, prezentînd și forța de izbire. Se ajunge astfel la sesizarea vectorilor. În felul acesta elevii s-au apropiat și mai mult de înțelegerea fenomenului planării. În etapa următoare se trece la prezentarea *modelului logic*, adică la exprimarea corectă a suitei de propoziții logice și a legăturii dintre ele cu ajutorul functorilor. Pe această cale legăturile se interiorizează, devin *acțiuni mintale*, acțiuni pînă acum obiectuale. Se trece apoi la etapa *modelului*

matematic. Dacă s-au exprimat corect, în propoziții juste, raporturile cantitative și formele spațiale ale fenomenului, ușor se poate da ecuația sau formula planării, deci modelul matematic al acestui fenomen. Cîți dintre profesori exersează elevii, atunci cînd studiază un asemenea fenomen, în trecerile de pe un model pe altul ? Profesorii se rezumă la modele substanțiale sau cel mult și grafice ; nici modelul logic, de obicei, nu este riguros.

Trecerile de pe un model pe altul, în procesul învățării, ajută să se răspundă comenzii speciale, în sensul că numai în felul acesta se educă *flexibilitatea gîndirii*, se exersează procedeele de adîncire a cunoașterii, de ridicare de la un nivel de abstractizare la un nivel mai înalt de abstractizare, de la o esență la alta, mai profundă, cum spunea Lenin.

Modelul este de real folos și în alte direcții ale modernizării. Din studiile de psihologie genetică ale lui J. Piaget [1], rezultă că dezvoltarea mintală a copilului are loc stadial, cu paliere de structurare specifică a capacităților mintale, iar din lucrarea lui J. Brunner [2], rezultă că gîndirea parcurge în dezvoltarea ei momentul enactiv, iconic și simbolic. Rezultă că în anumite etape de dezvoltare a copilului, metodele de un anumit tip sînt indispensabile pentru înțelegerea unor fapte sau cunoștințe. Să luăm un exemplu. Chiar pînă în clasa a VIII-a, unii elevi nu pot să explice de ce $8 : \frac{1}{2} = 16$ sau de ce $8 \times \frac{1}{2} = 4$. Elevul trebuie să surprindă realitatea matematică a acestei expresii și trebuie să-l ajutăm cu un model [3]. Modelul ne este deci necesar și pentru a ajuta pe elevi să surprindă aspectele pe care de altfel nu ar putea să le surprindă. În exemplul dat se procedează, astfel, obiectual : am patru mere și vreau să dau cîte $\frac{1}{2}$ fiecărui elev. Pentru cîți elevi vor ajunge aceste mere ?

Socotim că au putut fi sesizate formele de organizare a învățării, în cadrul cărora se folosesc categoriile diverse de modele, în vederea educării capacităților de creație ale elevilor. Nu în aducerea în clasă a unui mare număr de planșe, a unui vraf de materiale demonstrative constă folosirea modelelor. De cele mai multe ori se afirmă că s-a folosit demonstrația, aducîndu-se același tip de modele (grafice bunăoară). Dar numai o categorie de modele nu antrenează flexibilitatea gîndirii, ci dimpotrivă, determină gîndirea la un singur nivel de efort.

De ce în însușirea științelor naturii, bunăoară, tocmai aspectul de funcționalitate nu-l sesizează elevii ? Pentru că se folosesc modele într-un sens necontemporan. Spunem că modelul este o direcție modernă în învățămînt, numai dacă se pătrunde sensul său științific.

Am putea să ne referim în continuare și la alte orientări metodologice : *euristica, învățarea prin descoperire, algoritmizarea* etc., sau la altele mai vechi (demonstrația, expunerea sistematică etc.) dar a căror reorientare le pun în slujba concepției metodologice generale prezen-

[1] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1963.
[2] Vezi : Jerome Brunner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., 1970.
[3] Vezi : Al. Roșca, ș. a., *Creativitate, modelare, programare*, Editura științifică, 1967.

tate. Socotim că a fost sesizat punctul nostru de vedere și se înțelege de ce nu putem fi de acord cu părerile care mai circulă în rîndurile personalului didactic și care reduc acțiunea de perfecționare numai la introducerea mijloacelor tehnice noi, la aparatura nouă. Fiind întru totul de acord că înzestrarea școlilor cu aceste mijloace tehnice noi este o necesitate, că și în felul acesta se contribuie la modernizarea școlii românești, nu putem fi de acord cu situarea mijloacelor tehnice pe primul plan în acțiunea de perfecționare a învățămîntului, sau, și mai grav, cum consideră unele cadre didactice, cu reducerea modernizării învățămîntului, a perfecționării învățămîntului, numai la înnoirea acestor mijloace.

Prof. emerit
ROMULUS
ȘICLOVAN
directorul
Liceului
„Gheorghe
Lazăr"
Pecica,
jud. Arad

CERCETAREA CA ACȚIUNE A PROFESORULUI LA CATEDRĂ

Privită ca un sistem ce presupune modificări esențiale și semnificative în obiective, conținut, structură și metodologie, ca și în atitudinea educatorilor față de finalizarea actului educațional și modalitățile înfăptuirii lui, modernizarea învățămîntului devine o reflectare materializată a principiilor politicii școlare a partidului nostru. Este un imperativ social care solicită cutezanță și perspicacitate în gîndirea cercetătorilor, operativitate din partea forului de decizie și înțelegere profundă a consecințelor actelor de inovație din partea educatorilor, hotărîrea necesară acestora pentru depășirea cadrului și spiritului tradițional în favoarea spiritului novator în practica pedagogică.

După cum este cunoscut însă, acțiunea de modernizare nu se desfășoară liniar, fără obstacole și fără rezerve. Mai mult chiar, factorii responsabili de proliferarea ideilor novatoare sînt conștienți de un anumit risc la care acestea sînt expuse, dacă sensul lor nu este pătruns în toată amplitudinea și profunzimea necesară. „O acțiune social-pedagogică obligată să introducă noi mijloace tehnice și să schimbe mentalitatea educatorilor, să aducă transformări greu de evaluat sub raportul consecințelor apropiate și îndepărtate, înfruntă multe riscuri" [1]. Antinomia dialectică tradiție-inovație în domeniul învățămîntului determină apariția, mai accentuat sau mai discret manifestată, a altor antinomii caracteristice „stării de spirit" ce se înregistrează la un moment dat în rîndurile lucrătorilor de la catedră : inerție-dinamism, rutină-receptivitate, rezistență, și rezervă-entuziasm, conservatorism-inițiativă novatoare. Fidelitatea excesivă față de tradiție pune bariere mersului înainte, stagnarea și conservatorismul în învățămînt menținîndu-se „pentru că practica școlară asimilează cu multă greutate ideile științifice noi" [2]. Situația este caracteristică învățămîntului în general, de pretutindeni, decalajul dintre teoria și practica pedagogică fiind apreciat de către unii sociologi și pedagogi drept „un fenomen sociologic inevitabil", fără remedii operative, eficiente [3]. Readucem în discuție această situație, întrucît pentru analiza datelor problemei ce ne-am propus-o, socotim că ea prezintă interes.

---

[1] George Văideanu, *Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1970, p. 3.
[2] Alexandru Găvenea, *Introducerea inovației în învățămînt și perfecționarea personalului de conducere*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1970, p. 32.
[3] Idem, *Op. cit.*, p. 32—33.

Evidențierea fenomenului de mai sus nu obligă însă la acceptare necondiționată în ce privește intensitatea și aria lui de manifestare, durata și consecințele determinate de el. În condițiile actuale e posibil ca prin eforturi rațional dirijate să se limiteze influența lui negativă, iar receptivitatea față de nou să devină într-un timp cît mai scurt nota preponderentă a comportamentului educatorilor. Și în acest sens, își găsesc aplicabilitate cuvintele tovarășului Nicolae Ceaușescu rostite cu prilejul deschiderii anului universitar 1971/1972, arătînd că este necesar „...să se dea dovadă de mai multă receptivitate, să se reacționeze mai prompt la tot ceea ce este nou în practica activității economice și tehnico-științifice, să se adapteze mai rapid învățămîntul nostru la schimbările care au loc în domeniul producției de bunuri materiale, în gîndire, în întreaga noastră activitate" [4].

Care ar fi modalitățile de a interveni pentru depășirea conservatorismului bazat pe tradiție, pentru asigurarea unui teren propice pentru penetrării ideilor novatoare propagate de cercetarea pedagogică și promovate în instituțiile de învățămînt de către forul de decizie ? Activitatea îndelungată la catedră și la conducerea școlii ne-a permis atît cunoașterea nemijlocită a „stării de spirit" la care ne-am referit, cît și întrezărirea uneia dintre soluțiile problemei.

Este un fapt de o stringentă evidență că atitudinea de reținere, de rezervă se manifestă față de lucruri necunoscute, mai puțin cunoscute sau cărora nu li se pricepe sensul, nu li se înțelege finalitatea. Atît în gîndirea logică, cît și în logica atitudinală acționează permanent principiul raționii suficiente. Fără motive temeinice, fără o documentare convingătoare, teoria pedagogică novatoare nu dobîndește adeziunea practicienilor. Deci, o primă măsură menită să capteze interesul și să cultive încrederea în „ofertele" cercetării pedagogice trebuie să fie informarea științifică pedagogică densă, precisă, sistematică, dar și accesibilă întregului corp didactic. Un program de cercetare pedagogică de perspectivă, temeinic fundamentat și riguros urmărit, ca și un ansamblu de acțiuni pentru explicarea obiectivelor, motivelor și scopului elaborării lui, adus la cunoștința opiniei largi a educatorilor *le asigură acestora orientarea spre inovare*. Această cerință s-a realizat într-o anumită măsură în ultimii ani printr-o serie de studii și cercetări, unele dintre ele aparținînd Institutului de științe pedagogice [5]. Elaborarea unor materiale de sinteză, cu idei bine selecționate, riguros sistematizate și redactate într-o formă

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la deschiderea anului universitar*, „Scînteia", nr. 8925, 2 octombrie, 1971.

[5] Mircea Maliță, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, p. 17—26. George Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1970, p. 6—22 și G. Văideanu, R. Dăscălescu, Vl. Krasnaseschi, V. Caraba, *Planul de cercetări și de acțiuni științifice al Institutului de științe pedagogice — 1971*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1971.

Vezi și : George Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1969, p. 3—14 ; *Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1970, p. 3—13 ; *Spre inovarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1971, p. 28—34 ; Ion Roman, *Conceptul de modernizare a învățămîntului în documentele Partidului Comunist Român*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1971, p. 12—18 ; Dimitrie Todoran, *Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1971, p. 60—67.

accesibilă, „didactică" chiar cu titlu de „recomandări" [6], *îndeamnă spre revizuirea concepției tradiționale și a poziției metodologice conservatoriste* și la înfăptuirea pașilor — mai sfioși sau mai hotărîți — pe drumul principiilor didacticii noi. Evident, ministerul și inspectoratele școlare *întăresc aceste „poziții" cîștigate de noul adus de cercetare* prin intervenția autoritară a actelor de decizie.

Și totuși, aceste măsuri sînt acte de influență exercitate din exterior ; ori determinante pentru modificări în atitudine, în comportament didactic sînt motivațiile și experiențele interioare, trăite subiectiv. Ceea ce înseamnă că antinomia tradiție-inovație în învățămîntul nostru se poate rezolva în favoarea celui de-al doilea termen, cu scurtarea duratei de „confruntări" și cu randamentul scontat, numai *prin participarea învățătorilor și profesorilor de la catedră la acțiunea de cercetare pedagogică*, prin integrarea personalului didactic în însuși procesul la ale cărui rezultate este chemat să adere. Socotim aceasta nu ca o etapă specială din suita de etape [7] privind pregătirea personalului didactic pentru transformările de mare anvergură prevăzute în programul de perspectivă al cercetării pedagogice, ci ca pe o modalitate de angajare a acestuia în acțiunea de modernizare a învățămîntului, motivată politic, logic și psihologic.

Angajarea educatorului de la catedră în acțiunea de cercetare menită să ducă la profunde transformări, care să imprime învățămîntului o dinamică în pas cu dinamica perfecționării societății socialiste multilateral dezvoltate este în esență un act de angajare politică. Participarea profesorului de la catedră la acțiunea de cercetare este motivată de însăși această modalitate modernă și fecundă de investigație științifică, „cercetarea-acțiune", care presupune un sistem de relații cu masa practicienilor, nu numai cu cei din unitățile experimentale sau școli-pilot, întrucît „înainte de a dispune de un conținut restructurat, înainte de a primi cele mai noi mijloace tehnice, audio-vizuale, educatorii dispun de ei înșiși, cu alte cuvinte, sînt creatorii propriului stil didactic și al spiritului pedagogic care animă relația educator-clasă" [8]. Dacă logica sistemului de cercetare impune o astfel de colaborare, ea îi aduce educatorului de la catedră și satisfacția inițiativelor sau a conlucrării, răspunderea pentru evaluarea rezultatelor urmărite de cercetarea instituționalizată, cît și mîndria de a fi în același timp contemporan și, într-o anumită măsură, coautor al importantelor transformări pe care cercetarea imediată și prospectivă le pregătește învățămîntului, în baza directivelor partidului nostru. Este o nouă ipostază în care apare lucrătorul de la catedră, devenită deja familiară în numeroase școli. Este ipostaza profesorului căutător pasionat de noi modalități și mijloace didactice, a profesorului pentru care lecția este un act de creație permanentă, a aceluia care întrunește în personalitatea sa cele două calități evidențiate de către secretarul general al partidului : „bun specialist în domeniul său și bun

[6] * * * *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, editat de „Revista de pedagogie", 1971.
[7] George Văideanu, *Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1970, p. 12—13.
[8] G. Văideanu, *Op. cit.*, p. 12.

educator comunist". Această nouă notă înscrisă în statutul său constituie pentru el un puternic resort afectiv și etico-profesional, care-l determină să treacă de la calitatea de recepționer al tezelor și principiilor novatoare, la cea de înfăptuitor al acestora, de la planul logico-verbal, la cel al realizărilor practice, fără ezitări și reticențe. Este aceasta una dintre căile care duc la perfecționarea cadrelor didactice, condiție absolut necesară procesului de perfecționare a învățămîntului în ansamblul său, și în fiecare școală.

Am formulat aprecierile și opiniile de mai sus nu numai pe baza acestei succinte analize a acțiunii de cercetare pedagogică, ca factor de seamă ce plasează școala pe coordonatele modernizării, asigurînd penetrarea ideilor novatoare pedagogice în rîndul personalului didactic, ci întemeiat și pe observațiile asupra modestelor încercări ale unor cadre didactice de la Liceul „Gheorghe Lazăr" din Pecica și a altora din județul Arad, angajate simultan, cu pasiune, atît în munca la catedră, cît și în cea de cercetare. Ce aspecte îmbracă cercetarea ca acțiune a profesorului de la catedră, ce efecte imediate poate avea și cum se poate înscrie ea în circuitul elaborărilor teoretice și al aplicării înnoirilor în metodologie și în tehnologia învățămîntului, în dinamica activității de educație comunistă ? Iată cîteva întrebări la care ar vrea să dea răspuns exemplificările de mai jos.

Spre deosebire de cercetarea instituționalizată, care acționează în direcția unei pedagogii prospective, ori a rezolvării unor probleme menite să ducă la optimizarea acțiunii educaționale la nivelul și aria învățămîntului în ansamblu, ori a unor ramuri și direcții, *cercetătorul de la catedră pornește de la realități imediate,* de la situația educațională existentă la un moment dat în școala sa, la disciplina pe care o predă, la clasele la care activează sau este angajat în acțiuni educative extradidactice. *Studiul acestor realități determină căutarea de soluții menite să aducă ameliorări, să înlăture carențele întîlnite și să deschidă perspective pentru depășirea stadiului existent pe plan educațional.* „Cunoașterea unor stări de lucruri dintr-un sector al procesului de instrucție și educație dezvăluie multe elemente de care avem nevoie în strategia trecerii de la o stare existentă la alta dorită"[9]. Cercetarea efectuată de personalul didactic din școli nu este un simplu act „de reparații", ci acțiune de inovare, similară activității de raționalizări și inovații desfășurată în unitățile economice, productive ; urmărește sporirea randamentului, vizează creșteri calitative.

Astfel încă din anii trecuți, la Liceul „Gheorghe Lazăr" din Pecica, unitate rurală, cu clasele I—X ale școlii generale și anii I—IV liceu cu o singură secție (reală), se ridicau unele probleme instructiv-educative care își cereau soluționare pe plan local. Pornind de la o cerință generală a învățămîntului nostru contemporan, aceea de a se asigura activității instructiv-educative un pronunțat caracter practic-aplicativ, cu bogate valențe formative, conducerea școlii a stabilit, prin planul anual de muncă dezbătut în consiliul profesoral, drept sarcină pentru toate

[9] Al. Găvenea, *Op. cit.*, p. 35.

cadrele didactice, pentru comisiile metodice și colectivele de catedră, ca pe baza studierii atente a situației existente să găsească soluții ameliorative și stimulative. S-a făcut apel la o muncă sistematică de cercetare pe perioade mai scurte ori mai lungi (1—3 ani), potrivit gradului de dificultate a problemelor. Cu deosebire acestea au fost semnalate în sectorul disciplinelor umaniste la clasele de liceu, ori în domeniul muncii educative, la toate ciclurile. Acestea n-au lipsit însă nici în domeniul disciplinelor realist-practice. Ca urmare, au fost elaborate și prezentate în ședințe ale consiliului profesoral referate și comunicări, rod al muncii de studiu și cercetare, ca de pildă : „utilizarea lucrărilor și a mijloacelor tehnice moderne de comunicări de informații în activitatea didactică și extradidactică", „Contribuția laboratoarelor școlare, a atelierelor și terenurilor demonstrative la stimularea activității intelectuale și a formării deprinderilor practice la elevi", ori „Interdependența și corelarea logică în sistemul muncii de planificare în școala noastră". Elaborarea și prezentarea unor astfel de comunicări — dintre care unele realizate în colectiv — au determinat adoptarea de măsuri ameliorative în zonele respective de activitate școlară, prin adaptarea la specificul unității a unora dintre recomandările făcute de cercetarea instituționalizată privind inovarea metodologiei și tehnologiei didactice, ca și a tezelor recente privind planificarea și conducerea învățămîntului. Ele au prilejuit însă, în același timp, și un fructuos schimb de opinii asupra metodologiei de cercetare și de realizare a lucrărilor prezentate. Un antrenament util pentru autorii lor, generator de sugestii și îndemnuri pentru alte angajări în cercetare.

Unul dintre profesorii de specialitate s-a oprit în investigațiile sale asupra sporirii eficienței procesului de învățare a limbilor străine în liceu, elaborînd studiul „Predarea limbilor străine în liceele și secțiile cu profil real", în care subliniază necesitatea legării predării limbilor străine de pregătirea unui anumit tip de absolvent — cel al secției reale a liceului de cultură generală sau al liceului de specialitate — propunînd, pe baza experimentului întreprins în școală, o mai mare varietate în conținutul lecțiilor (a textelor de studiu și a exercițiilor lexicale), respectiv texte cu termeni din diferite domenii ale științei și tehnicii (nu numai texte literare, deși ele reprezintă modele de limbă), în vederea lărgirii posibilităților de informare, de documentare a absolventului de liceu, la sursă, prin bibliografia științifică și tehnică din literatura străină. Consecvent ideii elaborate, profesorul respectiv lucrează la un manual de limba rusă pentru anul I de liceu.

Ținînd seama de efectele transferului și interferenței în formarea și consolidarea deprinderilor de studiu, de activitate intelectuală, colectivul catedrei de limba și literatura română s-a angajat, cu deosebire, în cercetarea a două probleme legate de metodologia disciplinei, pornind de la constatări desprinse la lecțiile din cadrul acestui obiect și al disciplinelor realist-practice. Astfel, observînd că elevii de liceu, ca urmare a interferenței determinată de studiul disciplinelor realiste, preponderente ca sarcini și interes, au tendința de a introduce și în analiza literară criterii exterioare, utilizînd instrumentele și metodologia specifică

interpretării fenomenelor din domeniul științelor naturii, limitînd considerabil efectele formative ale studiului literaturii, colectivul catedrei și-a înscris pe agenda preocupărilor prezente căutarea unor căi care să asigure accesibilitatea poeziei lirice, atît de bogată în valențe educative etice și estetice, prin simbolurile și mesajul ei, dar atît de puțin citită de adolescenții din aceste clase. De asemenea, ținînd seama de efectele pozitive ale transferului și al relațiilor interdisciplinare, membrii ai aceluiași colectiv de catedră au luat în cercetare, pe o perioadă mai îndelungată, tema : „Vocabularul activ al elevilor noștri și căile de îmbogățire a acestuia", urmărind ca prin însușirea conștientă a unor cuvinte de largă circulație în limbajul propriu unor discipline științifice (biologie, fizică, geografie, științe sociale etc.), utilizînd analiza originii și structurii etimologice, să le consolideze sensul, și, devenind mai familiare, trecînd deci în vocabularul activ mai ales al elevilor școlii generale, să le faciliteze acestora însușirea conștientă și temeinică a cunoștințelor din programa acestor discipline.

Preocupări de înnoire s-au înregistrat în ultimii ani și în cadrul catedrei de geografie. Interesante sînt în acest sens eforturile pentru îmbogățirea tehnologiei predării și învățării prin organizarea lecțiilor pe terenul geografic, mărturie elocventă a eforturilor depuse pentru modernizarea procesului de învățămînt la această disciplină. Atît ca amenajare, organizare, dotare, cît și ca orientare metodologică, terenul geografic cu cele patru platforme ale sale, rod al muncii elevilor și profesorului, oferă posibilități sporite desfășurării unui învățămînt prin descoperire, a unor modalități interesante de realizare a problematizării, ori a unor lucrări aplicative (observații meteorologice și încercări de prognoză a vremii), contribuind la dezvoltarea interesului pentru studierea fenomenului geografic, a gîndirii geografice, cu eventuale repercursiuni în conturarea opțiunii profesionale a elevilor.

Bogată în conținut, cu disponibilități încă neexplorate și cu valențe educative multiple, activitatea pionierească a oferit un vast cîmp de investigație pedagogică. Pentru unii dintre membrii consiliului unității de pionieri din școală, cristalizarea unui stil de muncă eficient a constituit atît o problemă de practică curentă, cît și de concluzii teoretice. Dintre acestea remarcăm considerațiile de ordin psiho-pedagogic referitoare la schimbările ce intervin în conținutul și formele de activitate la limita inferioară a vîrstei pionierești, în concordanță cu primirea în organizația de pionieri a copiilor la vîrsta de 7 ani, formulate, în baza cercetării și studiului întreprins de comandantul unității în comunicarea : „Detașamentele mici în atenția comandantului unității".

Consecvent principiului enunțat, pentru care pledează prezentul articol, și semnatarul lui s-a străduit să-și aducă o modestă contribuție, prin investigații și experiență personală, la evidențierea noului ce apare și tinde să se afirme puternic în școala noastră. Problemele pe care le-a cercetat se referă la planificarea muncii în școală, la predarea psihologiei în școlile de profil (școli tehnice de maiștri), la specificul lecturii suplimentare a elevilor de liceu, ori vizează aspecte ale realizării sarcinilor

educației comuniste a elevilor privite prin prisma colaborării școlii cu organizațiile de pionieri și U.T.C., cu părinții elevilor [10].

Am redat cîteva preocupări modeste pentru promovarea noului ale profesorilor dintr-o școală sătească. Fie că sînt rod al unor eforturi personale sau rezultat al muncii în echipă, fie că au fost publicate ori prezentate în reuniuni metodice din școală ori la nivel județean, aceste lucrări demonstrează pasiunea pentru descoperirea și promovarea noului, responsabilitate pentru progresul activității educaționale, disponibilități pentru munca de cercetare.

Ce caracteristici mai prezintă acțiunea de cercetare a profesorului de la catedră ? Ea reflectă frămîntările personale sau ale colectivului, este rezultat al căutărilor determinate de munca și rezultatele propriilor elevi, în cadrul familial al școlii de care cercetătorul este strîns legat, de aceea atît munca de cercetare propriu-zisă, cît și rezultatele consemnate poartă o anumită încărcătură și coloratură afectivă. Ea se caracterizează apoi prin graba de a se ajunge cît mai urgent la soluții, fără adîncirea suficientă a fenomenului supus observației, fără a cuprinde în aria cercetării un număr suficient de subiecți, și fără a se medita cu răbdare asupra concluziilor ce se pot desprinde din studierea lui. Poate că acest cercetător nici n-are totdeauna răgazul s-o facă cum ar vrea, răgaz atît de necesar realizării unui lucru temeinic. Se semnalează de asemenea lipsuri în stăpînirea unei metodologii riguroase, a instrumentelor de cercetare sistematică, și deci o anumită notă de empirism în acțiune. De aici necesitatea unei asistențe tehnice din partea forurilor competente. Am enumerat doar cîteva aspecte caracteristice ale acestei acțiuni de cercetare pentru a sublinia faptul că ea este perfectibilă și că e necesar să fie perfecționată.

Cu toate acestea, acțiunea de cercetare a personalului didactic de la catedră este, după părerea noastră, deosebit de utilă, pentru că :

— determină efort și mobilizează resursele individuale și colective în vederea autodepășirii, a perfecționării permanente, întrucît ea pretinde documentare teoretică, însușirea tehnicii de studiu și cercetare, orientare spre problemele esențiale, analiză atentă a actului educațional și o clarificare a finalității acestuia ;

— creează atmosferă de emulație în sînul colectivului didactic al școlii, promovează spiritul de echipă, determină orizont larg și prospețime în activitatea metodică colectivă, frîngînd chingile formalismului și plictisului de care se plîng anumite cadre didactice ;

— constituie o modalitate de revitalizare a activității și în cercurile pedagogice prin colaborare inter-școli, în vederea extinderii ariei de cercetare și a schimbului de informații asupra fenomenului studiat ;

— are repercursiuni pozitive în direcția stimulării activității de cercetare, de investigații și de către membrii cercurilor de elevi ;

[10] Vezi : Romulus Șiclovan, *Planul anual — document mobilizator*, „Gazeta învățămîntului", nr. 627/1961 ; *Probleme ale predării psihologiei*, „Gazeta învățămîntului", nr. 646/1962 ; *Particularități ale lecturii independente a adolescenților*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1969 ; *Noua dimensiune a unei colaborări*, „Colocvii", nr. 1 (43)/1970 ; *Valențele educative ale muncii voluntar-patriotice*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1971, ș. a.

— favorizează transferul în direcția cercetărilor științifice în domeniul specialității (pe baza inițierii, antrenamentului și succeselor realizate în acțiunea de cercetare pedagogică), determinînd o adîncire și o extindere a ariei preocupărilor cadrelor didactice.

Toate acestea converg la crearea în școli a unui climat favorabil pătrunderii noului, zdruncină atitudinea rutinară și inerția, grăbesc procesul acceptării conștiente a măsurilor înnoitoare și, în consecință, în fiecare școală colectivul didactic își va aduce contribuția la optimizarea muncii instructiv-educative, în cadrul coordonatelor generale fixate de cercetarea instituționalizată și autorizate prin actele de decizie ale Ministerului Educației și Învățămîntului.

În vederea realizării acestui deziderat, omul de la catedră nu trebuie să rămînă un izolat, iar rezultatele muncii sale de cercetare, cînd sînt evidente, să fie valorificate. În interesul perfecționării învățămîntului, este necesar ca eforturile și preocupările cadrelor didactice să fie racordate la programul general al cercetării pedagogice.

Prof. ION RIZESCU, director general adjunct în M.E.I.

CASELE CORPULUI DIDACTIC, IMPORTANTE INSTITUȚII DE PERFECȚIONARE A SLUJITORILOR ȘCOLII

„Trebuie studiate cu toată atenția propunerile făcute în conferință privitor la crearea unor case sau cabinete județene ale cadrelor didactice, care să asigure atît o bogată documentare tehnico-științifică a corpului profesoral, cît și ținerea acestuia la curent cu toate noutățile în domeniul științei pedagogice, în vederea perfecționării pregătirii sale didactice și științifice".

NICOLAE CEAUȘESCU : Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice

Create din inițiativa conducerii partidului, cu sprijinul nemijlocit al comitetelor județene de partid, al comitetelor executive ale consiliilor populare și al consiliilor județene ale sindicatelor, Casele corpului didactic demonstrează, prin activitatea multilaterală pe care o desfășoară că au devenit importante centre metodologice, de perfecționare a personalului didactic, cu un profil distinct, printre celelalte instituții de cultură de la nivelul județelor : cluburi, case de cultură, cabinete tehnico-științifice.

În cei trei ani de activitate, Casele județene ale corpului didactic au organizat numeroase acțiuni atît pentru pregătirea științifică de specialitate, pedagogică și metodică, pentru cunoașterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, științei și tehnicii contemporane în scopul stăpînirii depline a profesiunii, cît și pentru însușirea politicii partidului, a concepției sale filozofice — materialismul dialectic și istoric — formarea unei atitudini cetățenești înaintate a cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic.

Un loc deosebit în preocupările Caselor corpului didactic l-a ocupat *informarea de specialitate, politică și ideologică.* Sînt frecvente întîlnirile cadrelor didactice din universități cu profesorii din învățămîntul de cultură generală, profesional, tehnic și liceal de specialitate, întîlniri care prilejuiesc, uneori, dialoguri vii între profesorii universitari și foștii lor studenți, realizîndu-se, în acest fel, o legătură mai strînsă între cadrele care muncesc în diferite tipuri de școli. La Casa corpului didactic din Botoșani au participat la astfel de întîlniri, numai în acest an școlar, 35 de profesori și conferențiari universitari din Iași, București și Suceava ; așa cum la Zalău și Vaslui, cadrele didactice au audiat expuneri pe

probleme ale biologiei moderne, istoriei moderne și contemporane, matematicii, activității diriginților ș.a. Activiști de partid și de stat, ai frontului nostru ideologic vin cu regularitate la manifestările organizate de Casele corpului didactic (conferințe, simpozioane, mese rotunde etc.), pentru a vorbi despre politica partidului și statului nostru, despre problemele ideologice ale contemporaneității. Cu sprijinul Cabinetelor județene de partid, unele Case ale corpului didactic, cum este cea din Sibiu, se ocupă de informarea și documentarea propagandiștilor de la învățământul ideologic al cadrelor didactice. A devenit un obicei de a se organiza periodic consultații, conferințe și dezbateri pentru educatoarele, învățătorii și profesorii înscriși la examenele de definitivat, gradul II și I (Piatra Neamț, Iași, Oradea, Miercurea Ciuc ș.a.).

În același timp, Casele corpului didactic au devenit instituții în care *se realizează un intens schimb de experiență între toți slujitorii școlii*, în care activează importante *nuclee de cercetare* științifică și metodică ale cadrelor didactice. Evidentă este, în această privință, îngemănarea eforturilor Caselor corpului didactic cu cele ale institutelor de cercetare și societăților științifice, de a antrena un număr tot mai mare de educatoare, învățători și profesori la munca de investigare a problemelor școlii. În județul Argeș se realizează, sub îndrumarea Institutului de științe pedagogice, un interesant experiment privind perfecționarea tehnologiei didactice, ale cărui concluzii parțiale au fost prezentate în cadrul unui simpozion organizat în zilele de 5—6 mai a.c., la Pitești ; în județul Mureș s-a desfășurat cu succes o cercetare în legătură cu școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani, încheiată cu o consfătuire la care au participat și cadre de la catedra de pedagogie a Universității din Cluj ; la Teleorman are loc în prezent, cu sprijinul Editurii didactice și pedagogice, largi dezbateri în legătură cu mijloacele de îmbunătățire a manualelor de la clasele I-IV ; în județele Alba, Buzău, Dîmbovița, Vrancea, Sălaj, Timiș, Vaslui, filialele societăților științifice au organizat, împreună cu Casele corpului didactic, sesiuni științifice dedicate unor figuri proeminente ale culturii noastre — Ion Budai-Deleanu, Ion Eliade Rădulescu, Duiliu Zamfirescu — sau unor probleme fundamentale ce vizează perfecționarea predării limbii și literaturii române, geografiei, biologiei, matematicii și fizicii în școală.

Pe lîngă contribuția adusă la organizarea și desfășurarea fazei județene a simpozionului, „Educarea elevilor pentru munca productivă", Casele corpului didactic au inițiat numeroase acțiuni în sprijinul pregătirii tehnico-productive a elevilor : *schimburi de experiență* între educatoarele din mediul rural, între profesorii care predau agricultura (Bacău, Ilfov, Teleorman), între directorii de licee (Argeș, Brăila, Hunedoara, Mureș, Suceava, Teleorman și Timiș), *instructaje și cursuri* pentru maiștri-instructori (Brașov, Vaslui, municipiul București ș.a.), întîlniri între maiștri-instructori din școli și specialiști din întreprinderi, elaborarea de bibliografii și tematici în sprijinul cadrelor didactice pe probleme privind educația prin muncă și pentru muncă, realizarea caracterului aplicativ al învățământului, organizarea și desfășurarea lucrărilor de laborator etc.

Extrem de eficiente sînt și consultațiile, dezbaterile, schimburile de experiență organizate cu diriginții (județul Olt și sectoarele municipiului București), cu profesorii de științe sociale (Suceava, Teleorman, Bacău ș.a.).

N-au lipsit din programele de activități ale Caselor corpului didactic nici manifestările menite să lărgească orizontul de cultură al dascălilor (cursuri pentru învățarea limbilor străine — Cluj ; stagii de inițiere muzicală — Covasna), să stimuleze creația acestora în domeniul plasticii (expozițiile organizate în București și Botoșani), al confecționării materialului didactic (Covasna), să permită petrecerea timpului liber în mod plăcut și variat (spectacole, excursii, vizite, reuniuni distractive etc.).

În majoritatea județelor se editează reviste („Școala argeșeană", „Școala buzoiană", „Școala prahoveană", „Opinii pedagogice" — la Dîmbovița ș.a.), culegeri de articole și referate care conțin valoroase materiale de informare științifică sau de popularizare a experienței pozitive a cadrelor didactice.

Bilanțul activității Caselor corpului didactic este, neîndoielnic, pozitiv, deși, în unele locuri n-au lipsit improvizațiile, discontinuitatea în muncă, insuficienta grijă pentru conținutul acțiunilor, organizarea acestora cu sprijinul unui activ restrîns de entuziaști, cuprinderea nesatisfăcătoare în formele de activitate a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor care muncesc în școlile din mediul rural.

Procesul de perfecționare a învățămîntului, direcționat de Planul de măsuri aprobat de Comitetul Executiv al C.C. al P.C.R., de indicațiile secretarului general al partidului nostru la deschiderea anului universitar 1971/1972, pun în fața Caselor corpului didactic sarcini noi și de răspundere. Cerința fundamentală este *calitatea și eficacitatea acțiunilor*. Ele au datoria să-și orienteze activitatea în spiritul Programului C.C. al P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educarea socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste, aprobat de Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971, în viziunea largă, complexă pe care acest program o deschide activității noastre „de educare a educatorilor". Ceea ce facem să fie subordonat mai mult ideii conducerii partidului ca „Fiecare educator, învățător și profesor din întregul sistem de învățămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său cît și un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calități, cadrele didactice își vor putea îndeplini în bune condițiuni sarcina de înaltă responsabilitate și onoare pe care o au în formarea tinerei generații".

În acest context, se impune ancorarea mai adîncă a activității Caselor corpului didactic în preocupările actuale și de perspectivă ale Ministerului Educației și Învățămîntului, Uniunii sindicatelor din instituțiile de învățămînt și cultură, ale inspectoratelor școlare județene. Acțiunile insuficient pregătite, fără scop precis, lipsite de audiență în rîndul cadrelor didactice trebuie părăsite. Se impune să organizăm, cu prioritate, activități în sprijinul realizării sarcinilor ce revin școlii, în etapa actuală, de perfecționare continuă a structurii și conținutului în conformitate cu ritmul accelerat al dezvoltării sociale, creșterea impetuoasă a

volumului informației științifice și tehnice, cu cerințele societății socialiste multilateral dezvoltate, care ne solicită un om echilibrat, temeinic pregătit, cu o mare mobilitate intelectuală, receptiv la nou, capabil de autoinstruire, pe tot parcursul vieții, înzestrat cu priceperi și deprinderi practice, cu înalte calități moral-politice. Probleme cum sînt *accentuarea caracterului formativ al învățămîntului, diversificarea formelor de organizare a procesului de învățămînt,* în vederea antrenării elevilor la activități variate de dobîndire și de aplicare a cunoștințelor în practică, *reevaluarea metodelor didactice existente și introducerea de noi metode, asimilarea folosirii mijloacelor audio-vizuale moderne, reașezarea relațiilor profesor-elev,* vor trebui să-și găsească mai frecvent și sistematic locul în programele de activitate ale Caselor corpului didactic. Prin tot ceea ce întreprindem avem datoria să menținem vie preocuparea cadrelor didactice pentru *perfecționarea tehnologiei didactice,* cultivînd în rîndul acestora perseverența, inițiativa, spiritul de răspundere, dorința de a se autodepăși. Experimentul inițiat în județul Argeș, în legătură cu tehnologia didactică, va trebui preluat și de alte Case ale corpului didactic. Căutările, încercările, experimentările îndrăznețe, desfășurate chibzuit și pe baze științifice nu pot decît să aducă servicii operei de perfecționare a învățămîntului, de racordare mai strînsă a conținutului său la cerințele vieții, ale contemporaneității. N-ar fi lipsit de interes dacă pe lîngă fiecare inspectorat școlar s-ar organiza cîte un liceu sau o școală generală în care să se experimenteze noi metode de instruire a elevilor, validînd eficiența lor în funcție de ceea ce au cîștigat elevii în formarea lor ca viitori cetățeni. Casele corpului didactic și-ar putea asuma îndrumarea acestor experimente, cu sprijinul larg al specialiștilor din școli, pregătiți în acest scop, în cadrul unui curs central de perfecționare, organizat de către I.C.P.P.D.

Dinamica vieții sociale, specificul muncii de instrucție și educație pun în fața cadrelor didactice *necesitatea continuei pregătiri politico-ideologice,* „cunoașterea adîncă a legilor obiective ale dezvoltării economico-sociale, o stăpînire temeinică a metodei materialist-dialectice de analiză a fenomenelor sociale, o înțelegere aprofundată a realităților istorice noi, a caracteristicilor economice, politice și sociale ale epocii în care trăim" [1]. Tocmai de aceea, acțiunile în sprijinul pregătirii politico-ideologice a tuturor educatorilor vor trebui continuate. Nu este vorba de a prelua sarcinile și funcțiile învățămîntului ideologic, însă se pot organiza mai sistematic, informarea politică, conferințe pe probleme actuale ale politicii interne și internaționale a partidului nostru, întîlniri ale cadrelor didactice cu membri ai birourilor comitetelor județene de partid spre a le face cunoscute problemele economico-sociale care stau la un moment dat în atenția organelor locale, se pot extinde acțiunile dedicate cultivării normelor eticii profesionale, dezvoltării conștiinței socialiste, se pot elabora bibliografii, planuri tematice în sprijinul studiului individual etc.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății,* Editura politică, p. 8—9.

Documentarea personalului din învățămînt rămîne una din sarcinile de bază ale Caselor corpului didactic. Colaborarea strînsă cu Centrul de informare și documentare al Ministerului Educației și Învățămîntului, Biblioteca centrală pedagogică, Bibliotecile universitare și Editura didactică și pedagogică trebuie să ducă la *pătrunderea mai rapidă a informației de actualitate în școală.* În acest sens, o mare importanță au și : organizarea judicioasă a bibliotecilor documentare proprii, a schimbului de cărți, materiale de informare, crearea unor ateliere de multiplicare a acestor materiale, a bibliografiilor și tematicilor în sprijinul studiului individual al cadrelor didactice, înființarea unor centre de documentare pe lîngă liceele din mediul sătesc ș.a.

Un accent mai mare trebuie pus pe îmbunătățirea publicațiilor care apar sub egida Caselor corpului didactic, în sensul că acestea să reflecte mai mult experiența școlii noastre.

Ca om de cultură, dascălul are datoria de a-și lărgi necontenit orizontul cunoștințelor. Pe lîngă efortul propriu, care rămîne hotărîtor, lui trebuie să i se creeze și un cadru corespunzător pentru împlinirea acestei datorii. Casele corpului didactic pot face mai mult în această privință. Ele pot facilita cunoașterea de către educatoare, învățători și profesori a mutațiilor care au loc în arta, știința și tehnica contemporană, organizarea de vizite în întreprinderi, de excursii cu caracter documentar în țară și peste hotare, vizionarea unor spectacole, mai ales pentru cei care muncesc la sate, pot iniția reuniuni de dans, întîlniri cu scriitori, ziariști, critici literari și de artă etc.

Profesorul, indiferent de localitatea și școala în care își desfășoară activitatea, va trebui să participe mai mult la munca de propagare a cunoștințelor științifice în rîndul cetățenilor. Casele corpului didactic pot sprijini metodologic și aceste acțiuni, mai ales cînd e vorba de pregătirea conferențiarilor, a membrilor brigăzilor științifice, colaborînd mai strîns cu instituțiile de cultură ale comitetelor județene pentru cultură și artă și ale sindicatelor.

Pentru a-și îndeplini multiplele sarcini pe care le au, Casele corpului didactic trebuie să se manifeste ca organisme dinamice, în care activitatea se desfășoară continuu, intens și cu eficacitate, în spiritul unei înalte responsabilități. Ele trebuie să-și planifice judicios munca, să activizeze comisiile pe probleme, să lărgească continuu activul colaboratorilor, să inițieze mai multe acțiuni în sprijinul educatoarelor, al învățătorilor, al cadrelor care muncesc la sate.

Nu avem pretenția de a fi spus totul despre rolul și sarcinile acestor instituții. Un schimb de opinii în paginile revistei, popularizarea experienței lor pozitive sînt oricînd binevenite.

Prof. IERONIM TĂTARU, directorul Casei corpului didactic, Ploiești

CASA CORPULUI DIDACTIC — CENTRU METODIC DE DOCUMENTARE, INFORMARE ȘI CERCETARE

Printre atribuțiile multiple ale casei corpului didactic, instituție creată de curînd în toate județele țării, se numără și una de prim ordin : aceea de a asigura, împreună cu direcțiile, centrele și institutele de cercetare, documentare și perfecționare specializate ale Ministerului Educației și Învățămîntului, procurarea și răspîndirea, într-un scop bine determinat, a informației științifice noi, necesare cadrelor didactice pentru pregătirea lor ideologică-politică și profesională. La acest aspect ne vom referi, în cele ce urmează, folosind experiența Casei corpului didactic— Prahova. Este vorba de o experiență de numai cîteva luni, făcută în condițiile greutăților inerente începutului și departe de a oferi posibilitatea formulării unor concluzii general valabile.

Practic, s-a pornit de la constituirea fondului inițial al bibliotecii casei corpului didactic. Materialele, în majoritatea lor, se reduc la cărți și periodice, pentru că nu putem vorbi încă de o completare a lor cu filme, diapozitive, benzi de magnetofon, discuri etc. Avem în vedere, în primul rînd, lucrările filozofice, social-politice, psiho-pedagogice și metodice și apoi pe cele care privesc predarea altor discipline, cuprinse în planurile învățămîntului de cultură generală, de specialitate și profesional *. Liniile directoare ale achizițiilor sînt date de compoziția acestui fond inițial, greu de profilat în condițiile în care, pînă acum, n-au existat biblioteci județene numai pentru cadrele didactice, ca să se poată folosi o experiență anterioară. De aceea, *considerăm că achiziționarea publicațiilor pentru bibliotecile Caselor corpului didactic trebuie să fie coordonată, pe baza unei tematici dinainte stabilite, de către un organ central.* S-ar asigura, astfel, o mai ușoară depistare a surselor de informație și s-ar da fondului de publicații din aceste biblioteci un caracter unitar, pentru că și beneficiarii lor aparțin unei singure categorii profesionale.

Acțiunea de depistare și achiziționare a documentelor, care se încadrează profilului stabilit al bibliotecii instituției, nu poate porni numai de la periodicele de informație publicitară îndeobște cunoscute. De aceea, dacă integrarea tuturor informațiilor oferite de unitățile specializate într-un sistem național rămîne încă o problemă de viitor, editarea, prin grija unei instituții coordonatoare, a unui *buletin pentru documentele*

* Compoziția fondului de publicații al bibliotecii Casei corpului didactic-Prahova este următoarea : lucrări ideologice 1458 ; științe 475 ; tehnice 78 ; agricultură 32 ; istorie, teorie, critică literară și beletristică 750 ; alte lucrări (filologie-lingvistică, arte, sport, geografie etc.), 882 ; total 3 675. Periodice, 97 de titluri.

(centrale sau locale) *privind instrucția și educația se impune*, credem, fără întîrziere. Ar fi înlesnită astfel acțiunea de informare curentă a cadrelor didactice asupra publicațiilor care le-ar interesa. *Casa corpului didactic trebuie să pună la dispoziția educatorilor documentele care îi ajută să se integreze sistemului statuat de perfecționare.* În alcătuirea și completarea fondului de publicații al bibliotecii casei corpului didactic avem în vedere această cerință.

În ansamblul documentelor achiziționate, categorii distincte le formează atît enciclopediile, dicționarele și lexicoanele generale cît și periodicele. Toate sînt frecvent cerute de cititori, pentru obținerea unei informații de ordin general sau curente.

Documentele achiziționate au fost înregistrate, prelucrate și ordonate în bibliotecă și puse la dispoziția cititorilor. S-au întocmit cataloage alfabetice și sistematice pentru întregul fond de publicații și s-a făcut cotarea și clasificarea zecimală a cărților.

Considerăm că *bibliotecile caselor corpului didactic trebuie să devină model de organizare științifică pentru cele din școli.* De aceea, la activitățile programate ale instituției au fost cuprinși și bibliotecarii școlari, cărora li s-au făcut, cu sprijinul unor specialiști, expuneri pe teme de biblioteconomie și li s-a prezentat, practic, modul de organizare a bibliotecii casei corpului didactic.

Documentarea creează baza informării active a cadrelor didactice, la care ne vom referi în continuare. Mijloacele de realizare a acestei informări active sînt multiple. Lunar, redactăm un *buletin informativ* de uz intern, pe care îl trimitem unităților de învățămînt și educație din județ. Acest buletin, ajuns la cea de-a șaptea apariție, are un caracter preponderent bibliografic. Prin el s-au difuzat bibliografii care răspund cerințelor actuale ale învățămîntului (orientarea predării științelor sociale în lumina recentelor documente de partid, organizarea și funcționarea cabinetelor de științe sociale, informarea politică, rolul familiei în pregătirea tineretului pentru viață, educația prin muncă și pentru muncă, cunoașterea și caracterizarea psihopedagogică a elevilor, orientarea școlară și profesională, predarea, învățarea prin problematizare, aspecte noi ale muncii dirigintelui, recapitularea cunoștințelor ș.a.). Acestor bibliografii, care se adresează, în cea mai mare parte a lor, tuturor cadrelor didactice, li s-au adăugat altele, restrînse la sfera unei anumite discipline (modernizarea predării matematicii la clasele I—IV, sociologia literaturii, pregătirea tehnico-productivă în învățămîntul de cultură generală, predarea desenului tehnic etc.). Documentelor aflate în biblioteca instituției le-am indicat cotele ; s-a urmărit, astfel, o mai ușoară folosire a bibliografiilor de către cadrele didactice. Într-o primă etapă, bibliografiile au avut un caracter descriptiv, cuprinzînd informația curentă și, într-o anumită măsură, pe cea retrospectivă. Treptat s-a simțit nevoia să le însoțim de prezentări care orientau beneficiarii în conținutul materialelor publicate. Acum, ne propunem întocmirea unor *bibliografii adnotate și analitice*, care vor avea, față de cele descriptive, o eficiență considerabil sporită.

Alături de bibliografii, buletinele informative redactate cuprind scrisori metodice referitoare la noua etapă a predării științelor sociale, la funcționalitatea cabinetelor pe specialități, la fișele psihopedagogice, la integrarea tineretului școlar în activitatea productivă, recenzii ale unor lucrări noi de psihologie, pedagogie, literatură, geobotanică, informații asupra fondului de publicații al bibliotecii instituției.

Pe lîngă materialele reproduse în buletinul informativ, s-au întocmit și bibliografii cerute de cadrele didactice și trimise acestora (inspecția școlară, predarea limbilor străine la clasele mici, conducerea științifică a școlii ș.a.).

Cabinetele pe specialități ale casei corpului didactic oferă posibilități largi de difuzare a informației. În cazul județului nostru, aceste cabinete funcționează nu numai la sediul casei corpului didactic, ci și în numeroase școli, îndeosebi, în cele care dispun de o bază didactico-materială puternică. S-a adoptat această soluție a stabilirii unora din cabinetele casei corpului didactic în școli, ținîndu-se seamă că acestea trebuie să fie, în primul rînd, *funcționale*, apoi, pe cît posibil, dispuse în diferite localități ale județului, aproape de marea masă a cadrelor didactice care lucrează în mediul rural și se arată interesate de structura și modalitatea de utilizare a lor. În spațiul de care dispunem la sediul instituției, am amenajat *cabinete pentru documentare*, științe sociale și învățămînt preșcolar și un punct de informare pentru maiștri-instructori din învățămîntul de cultură generală. În aceste cabinete prezentăm, îndeosebi, materiale de informare pe care n-am avut posibilitatea să le multiplicăm și să le difuzăm în școli : bibliografii tematice ample, scheme, grafice, referate, recenzii, expuneri făcute de diferiți specialiști (redactate pe baza unor stenograme) — publicații care n-au intrat în rețeaua bibliotecilor și pe care le avem în exemplare unice, buletine primite de la alte case ale corpului didactic, prospecte ale unor obiecte confecționate în atelierele-școală, albume, pliante etc.

Consultațiile acordate celor care ni le solicită (mai bine-zis, dialogurile cu colegii) sînt un mijloc important de difuzare a informației. Zilnic ni se cer informații pentru întocmirea unor referate prezentate în comisiile metodice, consiliile profesorale, cercurile pedagogice, pentru redactarea lucrărilor cerute la obținerea gradului I, comunicărilor făcute la filialele societăților științifice etc.

Culegerile de articole cu conținut științific și metodic, realizate prin colaborarea cadrelor didactice și difuzate în școli, constituie altă cale de răspîndire a informației. În județul nostru, prin efortul comun al inspectoratului școlar, casei corpului didactic și sindicatului învățămînt s-au întocmit și tipărit, în 1971, patru asemenea culegeri, acțiune ce se va continua.

De asemenea, activitățile metodice colective, cuprinse în programul casei corpului didactic, înlesnesc difuzarea unor informații noi în rîndul cadrelor didactice constituind, totodată, pentru cei care fac expuneri și demonstrații, un mijloc de stimulare a lor pentru efectuarea unor cercetări cu caracter științific. Aceste activități, care au fost programate nu numai la sediul casei corpului didactic, ci și în alte șase

orașe ale județului, unde s-au constituit centre metodice care funcționează permanent, constituie de fapt principala cale a unor legături permanente ale instituției cu cadrele didactice. În organizarea și desfășurarea activităților metodice colective am primit sprijinul specialiștilor de la I.C.P.P.D., de la I.C.P., de la E.D.P., de la Universitatea București, de la Institutul de petrol și gaze din Ploiești, de la Cabinetul județean de partid, de la Centrul teritorial de calcul, care au făcut expuneri și demonstrații atît la sediul casei corpului didactic, cît și în cele șase centre metodice amintite, centre constituite tocmai pentru a înlesni informarea educatorilor de pe tot cuprinsul județului. Majoritatea activităților colective sînt însă pregătite de cadrele didactice din unitățile de învățămînt și educație ale județului, care au întreprins studii și cercetări temeinice într-un anumit domeniu științific sau metodic și vin să prezinte rezultatele investigațiilor lor, concluziile la care au ajuns.

Alte mijloace de difuzare și obținere a informației, pe care le folosim în mod curent, le constituie și expozițiile de cărți și periodice, sesiunile de referate, vizitele și excursiile cu caracter documentar. De pildă, casa corpului didactic a expus, pentru o perioadă îndelungată de timp, cele 97 de periodice la care este abonată biblioteca, a organizat vizite documentare în întreprinderile industriale din județul nostru și din alte județe, la institutele de cercetare ale Academiei R.S.R., la Centrul teritorial de calcul și a programat, în luna mai, două sesiuni de referate pe teme matematice.

Dacă domeniile documentării și informării sînt, în linii generale, conturate, cercetarea cu caracter științific, efectuată sub îndrumarea casei corpului didactic, se află abia la început de drum. Este însă neîndoielnic că documentarea și informarea cadrelor didactice deschid porți largi acestei cercetări.

Prof. LAURENȚIU CUDRIC, directorul Casei corpului didactic, Argeș

CASA CORPULUI DIDACTIC ÎN SPRIJINUL PERFECȚIONĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Apărută ca o necesitate a etapei actuale de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră, Casa corpului didactic este — după cum se specifică în Regulamentul de organizare și funcționare a acesteia — o instituție cu caracter metodic, științific, cultural și educativ, organizînd acțiuni atît pentru pregătirea științifică de specialitate, pedagogică și metodică, pentru cunoașterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, științei și tehnicii contemporane în scopul stăpînirii depline a profesiunii, cît și pentru însușirea politicii partidului, a concepției filozofice despre lume și societate a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric — formarea unei atitudini cetățenești înaintate a cadrelor din învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic *.

Pornind de la aceste sarcini definitorii, încă de la înființarea ei, în primăvara anului 1970, Casa corpului didactic din jud. Argeș a căutat să-și definească profilul activității, să răspundă așteptărilor.

Obiectivul fundamental spre care și-a canalizat eforturile a fost definit încă din activitatea organizată cu prilejul inaugurării ei — simpozionul *Educatorul și modernizarea învățămîntului*. Călăuziți de indicațiile conducerii de partid, privind rolul școlii în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, am urmărit realizarea unor acțiuni cît mai variate, dar care au avut aceeași menire : perfecționarea continuă a cadrelor didactice în vederea realizării unui învățămînt modern, legat de viață, de munca productivă, prin care tinerii să-și însușească cuceririle științei și tehnicii contemporane și să devină cetățeni demni, buni patrioți, constructori conștienți ai noii societăți. În întocmirea programelor de activități, conducerea Casei corpului didactic s-a consultat nu numai cu comisiile pe specialități, ci cu marea majoritate a cadrelor didactice din județ, cărora le-au fost solicitate, printr-un chestionar, propuneri în acest sens. De asemenea, în ședințele grupelor sindicale din școli s-au solicitat astfel de propuneri care, în marea lor majoritate, au fost realizate.

Pentru realizarea sarcinilor pe care și le-a propus, Casa corpului didactic și-a îndreptat atenția spre realizarea cîtorva obiective concrete, pornind, bineînțeles, de la sarcinile care stau azi în fața școlii. Astfel, pregătirii de specialitate și metodice a cadrelor didactice i s-a acordat

* Regulamentul de organizare și funcționare a Casei corpului didactic, art. 2, 5.

cea mai mare parte din volumul de activități ale Casei corpului didactic. Vom prezenta cîteva dintre ele, fără a avea pretenția să le epuizăm.

Pentru a ridica eficiența activității cercurilor pedagogice, cu prilejul pregătirii de către Inspectoratul școlar a responsabililor acestora, am făcut recomandări tematice și de activități, care să se desfășoare în cadrul ședințelor trimestriale. Cadrele didactice care au prezentat material sau lecții demonstrative, în cadrul cercului, au găsit un sprijin permanent și eficient la Casa corpului didactic. În cadrul mai multor ședințe de cerc le-au fost prezentate noutăți în specialitate și metodica obiectului, precum și modele ale unor planuri de lecții realizate prin metode active, planuri de lecții ce fuseseră văzute în prealabil la Institutul de științe pedagogice.

Dorind să contribuie la traducerea în viață a hotărîrii conducerii de partid privind realizarea sistemului unitar de predare a științelor sociale în școală, Casa corpului didactic a organizat cîteva acțiuni. Astfel, lunar, cu sprijinul Cabinetului județean de partid, a avut loc pregătirea profesorilor ce predau cunoștințe social-politice, la clasele IX—X ale școlii generale, pregătirea cuprinzînd expuneri ale unor teme din programa școlară, a unor teme ce urmăreau ridicarea nivelului lor politic-ideologic, precum și prezentări și dezbateri asupra unor probleme de metodică a obiectului respectiv.

În aceeași direcție, am sprijinit acțiunea de organizare a cabinetelor de științe sociale din școli. În acest scop, împreună cu Inspectoratul școlar, am organizat vizitarea, cu profesorii de specialitate din licee și școli profesionale, a Cabinetului de științe sociale de la Liceul „Alexandru Sahia", din București, după care, în cadrul județului, am realizat un permanent schimb de experiență, privind modul de organizare și funcționalitatea acestor cabinete.

Deoarece din acest an școlar s-a introdus noua programă în grădinițele de copii, Casa corpului didactic a venit în întîmpinarea dorințelor educatoarelor, organizînd cîteva acțiuni pentru pregătirea acestora, cu acele aspecte ale programei în a căror realizare se întîmpinau dificultăți. A fost organizată, mai întîi, o consfătuire cu educatoarele din grădinițele în care se aplicase noua programă experimental, încă din anul trecut, după care, ținînd seama și de concluziile desprinse în cadrul acestei consfătuiri, am trecut la pregătirea educatoarelor, pe centre, pregătire efectuată de cadre cu o calificare corespunzătoare (de la Liceul pedagogic-Cîmpulung și din alte școli).

Conlucrarea, cooperarea cu filialele societăților științifice ale cadrelor didactice au avut ca urmare o înviorare a activității filialelor, mai ales pe linia antrenării la activități a unui număr sporit de profesori, dar și în ceea ce privește abordarea muncii de cercetare științifică — în specialitate sau metodică — de către un număr mai mare de cadre. În acest sens, Casa corpului didactic a popularizat în întregul județ tematicile ședințelor filialelor-Pitești, a urmărit antrenarea la ședințele de lucru a unor cadre din învățămîntul superior, în așa fel încît dezbaterile să fie cît mai interesante, de pildă, au fost dezbătute teme ca: cum se realizează împăierea păsărilor (filiala Societății de științe bio-

logice) ; folosirea documentelor în cadrul lecțiilor (filiala Societății de științe istorice) ; excursii tematice (filialele Societății de științe geografice, de științe fizico-chimice și științe istorice) etc. Deși s-au sprijinit subfilialele societăților științifice din Cîmpulung, în organizarea unor activități interesante (subfiliala de științe filozofice, cea de științe istorice) va trebui ca să se realizeze mai mult în viitor în acest centru unde activează un corp profesoral numeros.

Preocupările cadrelor didactice din jud. Argeș, privind cercetarea științifică, se oglindesc și în revista „Tribuna școlii argeșene", editată de către Inspectoratul școlar, Sindicatul învățămîntului și Casa corpului didactic.

Deoarece la un număr mare de școli din județ limbile străine sînt predate de cadre care nu au pregătirea de specialitate, am organizat o pregătire lunară a acestora la Pitești și Cîmpulung, progresele înregistrate fiind evidente. La aceste acțiuni și-au adus aportul cele mai bune cadre din județ, la specialitățile limba engleză, limba franceză și limba germană.

Tot pe linia sprijinirii efective a cadrelor didactice, pe multiplele planuri ale activității acestora, Casa corpului didactic și-a adus un substanțial aport și în acțiunea de perfecționare a cadrelor didactice prin obținerea gradelor în învățămînt. Astfel, cu sprijinul Institutului pedagogic de 3 ani din Pitești, au fost organizate consultații pentru profesorii înscriși la examenul de definitivat. De asemenea, am asigurat, cu profesori calificați, realizarea pregătirii învățătorilor și educatoarelor înscrise la definitivat, la obiectul socialism științific. Începute bilunar, la cererea lor, săptămînal, am acordat consultații cadrelor înscrise la examenul pentru gradul II, la *Problemele construcției socialismului*, iar pentru învățători am asigurat consultații și la limba română și matematică.

O altă formă de activitate menită să contribuie la perfecționarea cadrelor didactice o constituie vizitele de documentare. Cu învățătorii din municipiul Pitești a fost organizată vizitarea „Uzinei de autoturisme", prilej de a cunoaște modul de realizare a unui produs pentru care elevii manifestă mult interes. Profesorii de limba română au vizitat Muzeul de istorie a literaturii române, iar cei de geografie Institutul de cercetări pentru hidroameliorații, Observatorul astronomic și alte obiective ale Capitalei.

În sfîrșit, tot pentru a sprijini perfecționarea cadrelor didactice pe linia specialității, am asigurat abonamente pentru biblioteca Casei corpului didactic, buletinul lunar al acesteia făcînd cunoscut fondul nou de carte și trimițînd recomandări bibliografice la diferite specialități.

Pornind de la necesitatea resimțită nu numai în țara noastră, ci și pe plan mondial, de a realiza o modernizare a învățămîntului, în pas cu revoluția științifică-tehnică contemporană, Casa corpului didactic a acordat o atenție deosebită sprijinirii cadrelor didactice în efortul lor de perfecționare a tehnologiei învățămîntului. Pe această linie au fost organizate mai multe activități. Astfel, în ceea ce privește familiarizarea cadrelor didactice cu tehnica de mînuire a mijloacelor audio-vizuale,

folosite în învățămînt, a fost organizată o largă acțiune, în cadrul căreia au fost instruite un număr mare de cadre didactice pentru toate specialitățile.

Receptive la ideea că în cadrul cabinetului pe specialități se creează un mediu ambiant și de lucru favorabil desfășurării unui învățămînt de calitate, în școlile județului Argeș s-a trecut la realizarea acestor cabinete în mare număr. Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice și pe această linie, Casa corpului didactic a trimis în școli recomandări privind modul de organizare și dotarea acestora, iar ulterior, în cadrul ședințelor de cerc pedagogic, a fost prezentată experiența pozitivă a unor școli în acest sens.

Un alt obiectiv care a stat în atenția activității Casei corpului didactic a fost sprijinirea muncii educative în școli, orientarea ei spre țeluri majore și în forme cît mai accesibile. Printre acțiunile desfășurate, un loc de seamă l-au ocupat și consfătuirile cu diriginții — din școli generale, din licee și școli profesionale — în cadrul cărora s-au dezbătut amplu sarcinile ce revin educatorilor în lumina documentelor de partid și modalitățile concrete de realizare a acestora : ridicarea conținutului științific al învățămîntului, accentuarea laturii lui formative, legarea lui de viață, colaborarea strînsă și permanentă cu toți factorii ce contribuie la formarea noului cetățean — organizația de pionieri și U.T.C., familia, opinia publică —, atitudine intransigentă față de abateri etc.

Cu prilejul acestor consfătuiri, la indicațiile Comitetului municipal de partid-Pitești, s-au constituit cîteva colective care activează pe lîngă Casa corpului didactic : un colectiv pentru întocmirea de monografii profesionale și a rețelei școlilor postgenerale, un colectiv care să alcătuiască o culegere de texte pentru orele de dirigenție, de la clasele V—X, un colectiv care să studieze și să facă cunoscută experiența pozitivă a diriginților și altele.

Știut fiind că buna desfășurare a muncii în școală depinde în mare măsură de competența directorului, am organizat un schimb de experiență al directorilor din licee, școli profesionale și școli generale pe tema *Locul și rolul directorului în sistemul muncii educative din școală*, evidențiindu-se faptul că de felul în care directorul știe să coordoneze munca tuturor factorilor educativi și să canalizeze efortul colectivului pe care îl conduce depinde în mare măsură formarea unui tineret sănătos moral și fizic, așa cum societatea noastră îl dorește.

Din activitatea desfășurată pînă în prezent se desprind cîteva concluzii.

O primă concluzie este aceea că succesele în munca Casei corpului didactic se datoresc în primul rînd modului în care știe să răspundă cerințelor ce stau în fața învățămîntului, într-o etapă sau alta, precum și modalitățile folosite de a transpune în viață aceste cerințe.

O altă concluzie este aceea că succesul activităților Casei corpului didactic depinde și de sprijinul primit din partea Inspectoratului școlar, lucru resimțit pe deplin în județul nostru.

De un real folos ne este sprijinul primit din partea Sindicatului învățămînt, al Comitetului de cultură și educație socialistă, prin Comisia pentru răspîndirea cunoștințelor științifice, precum și schimbul de experiență ce se efectuează permanent cu instituțiile similare dintr-un mare număr de județe ale țării.

Deși am reușit să ne facem simțită prezența, prin activitățile ce le-am desfășurat, sîntem conștienți că se poate face mai mult în această direcție. De aceea, ne propunem ca pe viitor, pe lîngă acțiunile ce presupun o deplasare a cadrelor didactice spre centrul de județ sau alte centre ale județului, să ne deplasăm și noi mai mult în școli. În acest sens preconizăm organizarea unor zile metodice în școli pe baza unei tematici precise și la care să participe toate cadrele didactice din comună.

În încheiere aș dori să fac cîteva propuneri care, cred, sînt ale tuturor caselor corpului didactic. Prima din ele se referă la *fondul bibliotecii*. Cadrele didactice solicită lucrări — în special cursuri universitare — pe care noi nu le avem. Nu credem că este o problemă de nerezolvat. Editarea a încă 40 exemplare dintr-un curs, la centrul de multiplicare este posibilă. Este necesar numai ca pentru această problemă să existe o preocupare pe plan central.

Avem încadrați bibliotecari care nu au studii de specialitate și nu știu să organizeze științific o bibliotecă. Acum cînd fondurile sînt încă reduse se mai pot descurca, dar în perspectivă lucrul acesta nu va fi posibil. Ni s-a promis o pregătire a acestora. În caz că s-a renunțat la ea, este bine ca Ministerul Educației și Învățămîntului să ne anunțe pentru a realiza această pregătire pe plan local.

În sfîrșit, repet propunerea făcută și de către alți tovarăși privind pregătirea documentariștilor, care lucrează încă după inspirație, după cum cred ei că ar fi mai bine.

Abordînd în acțiunile sale principalele probleme ce frămîntă învățămîntul, căutînd cele mai adecvate forme de atragere a cadrelor didactice la o continuă perfecționare de specialitate și metodică, paralel cu ridicarea pregătirii politico-ideologice a acestora, Casa corpului didactic poate să-și facă tot mai simțită prezența în viața școlii din fiecare județ, poate să contribuie eficient la realizarea politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului.

L. PANAIOTU
lector
I.C.P.P.D.
N. STĂNESCU
cercetător
științific
principal
I.S.P.

CONTRIBUȚIA SOCIETĂȚILOR ȘTIINȚIFICE LA PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

Dintre funcțiile multiple ale unei societăți științifice una o socotim — în momentul de față — de cea mai mare importanță : participarea la perfecționarea profesorilor. În acțiunea de modernizare a învățămîntului, de reașezare a lui astfel încît să răspundă cu cea mai mare eficiență sarcinilor ce-i revin în societatea noastră socialistă, care se dezvoltă multilateral și continuu, socotim că rolul principal îi revine profesorului. În procesul de optimizare a învățămîntului, perfecționarea profesorului este o cerință care trece înaintea chiar a perfecționării programelor sau a înzestrării materiale a școlii. Căci dacă realizarea programelor și manualelor modernizate o poate îndeplini un colectiv bine pregătit, aplicarea lor este activitatea întregului personal didactic, care va trebui să dea viață noii tehnologii didactice, de realizare prioritară a formativului prin activizarea elevilor. Cum remarcă J. Piaget „...o pedagogie activă presupune o pregătire mai serioasă", nu numai din punctul de vedere al conținutului disciplinei respective, dar și din punct de vedere psihopedagogic. Dar, continuă el „...metodele cele mai bune sînt și cele mai dificile". [1]. Este esențială nu atît învățarea tradițională a unui conținut modern, ci învățarea modernă a conținutului unei discipline. Iar noi, profesorii actuali, am fost formați și pregătiți pentru un învățămînt tradițional. Forma instituționalizată de perfecționare prin I.C.P.P.D. oricît de eficientă, are un debit prea mic față de numărul total al profesorilor.

Reiese de aici rolul important ce revine formei de autoperfecționare a profesorilor, contribuției lor la propria lor perfecționare, care trebuie să devină o activitate permanentă și frontală a întregii profesorimi. Iată de ce spunem că sprijinirea muncii de autoperfecționare a cadrelor didactice constituie o sarcină de prim ordin a societăților științifice.

Dacă și pînă în prezent ele au contribuit la această formă de perfecționare, acest lucru nu a fost întotdeauna urmărit în mod consecvent, după un plan anume întocmit, în lumina unei concepții unitare, care să înlăture unele aspecte formale ale acestei activități. Trebuie găsite de către societățile științifice cele mai potrivite modalități diver-

[1] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., Buc. 1972.

sificate, care să țintească la rezolvarea eficientă a acestei sarcini. Deși membrii societăților nu sînt numai profesori din învățămîntul de cultură generală și de specialitate, ci și din învățămîntul superior, oameni de știință și cultură etc., majoritatea dintre ei o formează cei dintîi ; de aceea și cea mai mare parte din activitatea societăților trebuie să fie legată de perfecționarea acestora. În cadrul societății științifice profesorul să devină un participant activ atît la organizarea formelor diversificate de perfecționare, cît și la desfășurarea lor. În acest sens, în cadrul societăților, profesorii participă la o activitate de autoperfecționare.

Prin organele sale de conducere colectivă, alese de adunarea generală — consiliu, birou (a căror componență să reflecte componența membrilor societății) — societatea trebuie să colecteze propunerile membrilor săi cu privire la problemele de perfecționare a profesorilor, să le analizeze și, în funcție de ele și de liniile directoare ale M.E.I. și ale I.C.P.P.D., să elaboreze o concepție în lumina căreia să-și întocmească un plan adecvat al formelor diversificate de activitate.

Ne permitem să dăm cîteva sugestii generale de înnoire a conținutului formelor mai obișnuite de manifestare ale societăților în genere, ale societății de fizică și chimie în particular : consfătuiri, simpozioane, cursuri în perioada vacanțelor, publicații, concursuri pentru elevi etc.

1. *Consfătuiri.* Tematica lor să aibă funcționalitate didactică-metodică și să fie încadrată într-o structură logică, eșalonată pe 3 ani și subordonată — fiecare — unei probleme generale a învățămîntului. Desfășurarea consfătuirilor pe bază de referate a dovedit că nu totdeauna ele sînt bine încadrate în temă și îngustează excesiv timpul disponibil discuțiilor, scăzînd astfel eficiența consfătuirii. E preferabil un referat general, care să jaloneze problema și care să fie cunoscut de participanți, iar în cadrul discuțiilor eventualii referenți ar putea face intervenții în temă, ceea ce ar înlătura repetările inutile.

După temă, consfătuirile pot avea mai multe forme.

a. *Consfătuiri pe probleme generale ale învățămîntului* (linii de orientare generală, concepte fundamentale, programe, metode și procedee de învățămînt, probleme de psihologia și pedagogia școlară etc.).

b. *Consfătuiri pentru prezentarea, discutarea și valorificarea cercetărilor pedagogice* efectuate de profesori în activitatea lor școlară. Un rol de seamă revine societăților științifice să stimuleze, să îndrume colective de profesori să efectueze cercetări cu privire la activitatea de învățare a elevilor. În felul acesta profesorii sînt activizați, ajutați să reflecteze mai complex asupra desfășurării activității lor, să facă observații, adică să se autoperfecționeze și să se simtă mai solidari prin schimbul de experiență efectuat în cadrul unor asemenea consfătuiri. Este un fel de perfecționare „prin descoperire" făcută de profesori în-

săși, în care societății științifice îi revine un rol de seamă în stimularea activității metodice a profesorilor.

c. *Consfătuiri de stimulare și valorificare a creativității tehnice a profesorilor.* Dacă în tematica formei precedente a consfătuirilor se punea accentul pe creativitatea metodică a profesorilor în această formă de consfătuire se scoate la iveală creativitatea practică-didactică a profesorilor. În asemenea consfătuiri profesorii pot prezenta și supune aprecierii colegilor lor, diferite perfecționări ale aparaturii existente, dispozitive experimentale noi pentru experimentarea unor fenomene, truse pentru efectuarea lecțiilor prin descoperire dirijată, filme realizate etc. Prin discuții autorii pot primi sugestii valoroase de îmbunătățire a creațiilor lor.

2. *Simpozioane.* Tematica lor să aibă cu precădere functionalitate informativă. Eficiența lor va spori dacă între diferitele aspecte ale temei unui simpozion relațiile vor avea un mai accentuat caracter sistemic. Un referat general care va contura starea actuală a temei, laturile ei esențiale, problemele ce le ridică în perspectivă, va fi urmat de prezentarea unor rezultate remarcabile obținute în cercetarea din țara noastră în acest domeniu. În acest fel informația va fi pusă în slujba tuturor, nu numai a specialiștilor în acel domeniu. Ar fi util dacă discuția s-ar purta și asupra implicațiilor acelei teme în învățămîntul de cultură generală.

3. *Cursuri de vacanță.* Tematica lor este oarecum asemănătoare cu a simpozioanelor. Pot avea o durată de 8—10 zile. Temele alese pentru asemenea cursuri trebuie să fie mai legate de informația nouă inclusă în programele școlare.

Se pot alege ca teme a unor asemenea cursuri și anumite capitole, care să fie prezentate și analizate din punctul de vedere al învățării lor prin tehnologii moderne, cu aparatură adecvată.

4. *Concursurile școlare.* Deși constituie o activitate destinată elevilor, ea are implicații în activitatea de autoperfecționare a profesorilor, care se străduiesc să ridice calitatea lecțiilor, pentru ca elevii lor să-și sporească șansele de reușită. Experiența ne-a arătat că, trecînd accentul de pe latura informativă pe cea formativă în alcătuirea subiectelor de concurs și lăsînd pe seama profesorilor veniți cu elevii, alcătuirea baremurilor de corectare a lucrărilor, s-au iscat discuții pline de interes și cu foarte bune rezultate pentru corectarea și aprecierea lucrărilor, la fiecare clasă. Aceste discuții au arătat cît de diverse erau nu numai punctele de vedere, practica profesională, dar chiar și pregătirea profesorilor. Participarea la concursurile elevilor s-a transformat și pentru profesori într-o veritabilă acțiune de autoperfecționare.

5. *Publicații.* O cale de stimulare și ajutare a tuturor cadrelor didactice în autoridicarea nivelului profesional pe linia modernizării de către societățile științifice este dusă prin reviste și broșuri.

Ținînd seama că „Revista de fizică și chimie" se adresează mai cu seamă profesorilor, cei mai numeroși dintre cititorii săi, credem că funcția metodică a acestei reviste trebuie să prevaleze față de cea informativă. Articolele de metodică să fie axate pe o tematică structurată pe problemele cele mai importante ale noii orientări a învățămîntului fizicii și chimiei, în ordinea urgenței lor.

Publicațiile societăților științifice să fie conduse de colective de redacție bine alese, care să treacă de la virtualitatea decorativă la activitate eficientă.

În afară de reviste, societățile științifice trebuie să ofere profesorilor posibilitatea de a se manifesta mai complex și prin scrierea de broșuri cu caracter monografic, legate fie de conținutul informațional al programelor, fie de anumite probleme de învățămînt.

În încheiere merită să fie remarcat faptul că prin activitatea rodnică a societăților științifice se poate realiza o mai bună legătură între diferitele nivele de învățămînt, care să permită osmoza ideilor și unificarea concepțiilor.

Conf. univ. dr. JEAN POPESCU

EFICIENȚA ACTIVITĂȚII SOCIETĂȚII DE ȘTIINȚE BIOLOGICE LA RIDICAREA CONTINUĂ A NIVELULUI DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ

Față de diversificarea din ce în ce mai accentuată a științelor biologice, de acumulare a unui imens material faptic, se impune o restructurare, în primul rînd, a programelor din învățămîntul universitar și al școlilor de cultură generală și licee în domeniul predării biologiei. Societatea de științe biologice a folosit, în acest sens, colective competente de cadre universitare, cît și de profesori de biologie cu o bogată și valoroasă experiență la catedră, în școala de cultură generală și licee, care și-au adus o contribuție substanțială în alcătuirea programelor elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului, în diferite etape ale modernizării învățămîntului. Aceste programe au fost supuse unor largi dezbateri în cadrul filialelor societății, la care a participat un mare număr de cadre didactice, contribuind prin observații critice și sugestii la continua îmbunătățire a acestora. Este de menționat că această acțiune s-a desfășurat într-o ambianță de accentuată luptă de opinii, care a avut de înfruntat, în unele cazuri, rezistența și rutina unor apărători ai vechilor poziții de predare a disciplinelor biologice, care, deși nu negau necesitatea introducerii noului, se situau pe o poziție conservatoare, descriptivistă a biologiei. În ultimul deceniu, în programele universitare au apărut discipline noi ca genetica, biofizica, microbiologia, ecologia, biologia celulară, prin predarea cărora viitoarele cadre didactice de biologie vor fi înarmate cu un bogat material cu care să-și poată actualiza lecțiile de biologie în procesul predării.

Ținînd seama de faptul că manualul este un prețios instrument de transmitere a unor temeinice și actuale cunoștințe de specialitate, Societatea de științe biologice a acționat cu eforturi sporite pentru îmbunătățirea conținutului și accesibilitatea acestora. An de an, o dată cu apariția noilor manuale școlare de biologie, care a marcat o permanentă preocupare a Ministerului Educației și Învățămîntului, pentru modernizarea predării acestor discipline, ele au fost supuse unor minuțioase și competente analize în cadrul filialelor, unde colective de cadre didactice și-au manifestat, prin propuneri concrete privind nivelul științific, structura și înlăturarea tendinței de supraîncărcare a volumului de cunoștințe, dorința de continuă îmbunătățire a acestora. Folosind acest larg schimb de opinii, manifestat de profesorii de biologie din cadrul filialelor, s-a trecut la organizarea unor *consfătuiri pe țară de analiză a manualelor*, la care au participat delegați ai filialelor, inspectori de

specilitate, cadre din învățămîntul superior, delegați ai unor institute de cercetare și perfecționare. Concluziile acestor consfătuiri privind analiza manualelor de biologie, din școala de cultură generală și licee, au fost comunicate la timpul oportun, forului tutelar. De reținut este faptul că, uneori, nu s-a ținut seama decît în mică măsură de unele propuneri făcute în cadrul acestor colective lărgite ale cadrelor didactice, care și-au exprimat ferma convingere că absolvenții școlii generale și mai ales ai liceului de cultură generală trebuie să înțeleagă în mod conștient, prin folosirea manualelor, problemele legate de economia naturii în direcția conservării resurselor naturale, prin exploatarea faunei și florei, prin conservarea solului, a apei și a aerului, că majoritatea cunoștințelor biologice stau la baza unor ramuri productive, fără de care nu este concepută nici existența, nici dezvoltarea societății noastre, că acestea ne furnizează datele necesare pentru stabilirea unui program de perspectivă, pentru o rațională utilizare a resurselor naturale a biosferei.

În acest sens, Societatea de științe biologice va acționa și în viitor pentru o continuă îmbunătățire a manualelor școlare de biologie, care trebuie să-și aducă o contribuție și mai mare la modernizarea învățămîntului biologic.

Fără îndoială că dacă programele și manualele școlare au un rol hotărîtor în perfecționarea învățămîntului, cel care dă viață acestora este, în ultimă instanță, cadrul didactic. Modernizarea procesului instructiv-educativ, problema renovării învățămîntului depinde, în primul rînd, de ridicarea nivelului pregătirii ideologice și profesionale a cadrelor didactice.

Pornind de la această realitate și avînd în vedere epocalele transformări pe care le-a suferit învățămîntul biologic, datorită dezvoltării impetuoase a științelor în secolul al XX-lea, Societatea de științe biologice a manifestat o susținută preocupare de a-i ajuta pe profesorii de biologie să fie la curent cu ultimele realizări, să asigure predarea biologiei la nivelul actual. Aceasta cu atît mai mult cu cît numeroase cadre didactice care predau biologia, în școlile de cultură generală și în licee au absolvit facultatea cu ani în urmă, cînd o serie de discipline nu figurau în programele de învățămînt ale facultății de biologie, iar altele se predau într-un număr redus de ore și cu o orientare unilaterală.

Pentru a sprijini și stimula continua pregătire și îmbogățire a cunoștințelor profesorilor de biologie, Societatea de științe biologice a inițiat, de-a lungul anilor, diferite forme de activitate. Astfel, au fost organizate, în cadrul filialelor, simpozioane, consfătuiri, referate, la care cadre universitare din facultățile de biologie sau cercetători din institutele sau centrele de cercetare au făcut expuneri și au condus dezbateri pe probleme actuale ale biologiei. În unele filiale au fost organizate cicluri de expuneri, axate pe temele prevăzute în programele școlare, care au contribuit la ridicarea nivelului de pregătire profesională, la desfășurarea la catedră a unor lecții calitativ superioare.

Participarea profesorilor de biologie la aceste acțiuni, care au menirea să-i informeze, să-i documenteze, să le lărgească orizontul în cunoașterea unor aspecte actuale din domeniul biologiei, dar mai ales să-i ajute să-și restructureze optica de predare la catedră a noilor cunoștințe, este din ce în ce mai activă, simțită de cadrele didactice ca o necesitate. Aceasta este impusă și de condițiile obiective ale posibilităților nemijlocite pe care le au elevii de a fi informați, în domeniul biologiei, prin radio, televiziune etc., despre unele cercetări recente, epocale ale biologiei moderne. Profesorul de biologie, conștient de răspunderea socială pe care o are față de elevii săi, este convins că astăzi mai mult ca oricînd, bagajul de cunoștințe acumulat în facultate nu numai că îi este insuficient, dar uneori este depășit, iar transmiterea lui la catedră ar însemna, în unele cazuri, doar inutile „pagini de istorie a biologiei".

În afara formelor amintite mai sus, Societatea de științe biologice s-a străduit să realizeze această permanentă informare a profesorilor de biologie prin revista „Natura", publicație periodică a societății, singura de specialitate, care se adresează cadrelor didactice de specialitate. Avînd la bază o tematică izvorîtă din necesitatea informării cititorilor asupra problemelor de care se ocupă în prezent noile discipline biologice ca biochimia, biofizica, genetica, ecologia, biologia celulară, bionica, biologia cosmică etc., în paginile revistei cadrele didactice găsesc materiale de sinteză, care le ajută la ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională, la actualizarea învățămîntului biologic.

Prin folosirea acestor materiale publicate în revista „Natura", profesorii de biologie reușesc să ridice necontenit conținutul științific al lecțiilor, să înlăture unele lacune ale actualelor programe și manuale școlare, să se informeze despre unele teme legate de pregătirea examenelor în vederea obținerii gradelor didactice, să-și completeze bibliografia necesară.

În afara acestor materiale documentare, în cuprinsul revistei, în cadrul rubricii *Biologia în școală*, cadrele didactice de specialitate au posibilitatea să realizeze un larg schimb de opinii în domeniul activității metodico-didactice, de introducerea noului în predarea acestor discipline.

Preocupată permanent să sprijine cadrele didactice în ridicarea pregătirii lor profesionale, Societatea de științe biologice a folosit și pe plan central o diversitate de forme, prin care își realizează scopul propus. Printre acestea menționăm organizarea *consfătuirilor metodice* pe țară și *cursurile de vară*.

La una din consfătuiri, cu tema *Predarea biologiei în licee — în lumina noilor cercetări*, care a avut loc la București, și la care au participat delegați de la toate filialele din țară, pe lîngă informarea profesorilor asupra noilor cuceriri din domeniul biologiei, pe lîngă dezbaterea unor probleme privind modernizarea învățămîntului biologic, un accent deosebit s-a pus pe problema efectuării unor lucrări practice, moderne, de laborator, cu posibilitățile existente în școlile din țară. Lucrările au fost efectuate în laboratoarele Facultății de biologie, din București, avînd ca scop colectarea și conservarea materialului botanic și zoologic, demonstrarea fotosintezei, nutriției minerale, respirației la plante, excita-

bilitatea și contractibilitatea musculară, preparate neuromusculare, posibilități de efectuare a unor preparate în școli, prin utilizarea unor metode rapide pentru studiul cromozomilor la plante și animale.

Accentul pus pe efectuarea acestor lucrări de laborator n-a fost întîmplător. Învățămîntul biologic modern, pe lîngă caracterul formativ, care se referă în primul rînd, la dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor, trebuie în mod necesar să capete și un caracter aplicativ.

În desfășurarea cu pricepere a lucrărilor de laborator, profesorul trebuie să stîrnească la elevi dorința și deprinderea de a lucra singuri, deoarece *lucrările de laborator constituie unul din mijloacele esențiale de formare a concepției materialist-dialectice a elevilor despre natură, de legarea teoriei cu practica.*

Efectuarea acestor lucrări s-a dovedit deosebit de utilă pentru reîmprospătarea cunoștințelor și cunoașterea tehnicii moderne. Dar, mai ales, s-a concluzionat, cu ocazia acestor lucrări, că modernizarea învățămîntului biologic nu-și poate găsi o realizare deplină fără efectuarea unor activități practice, care contribuie la dezvoltarea curiozității științifice, a spiritului inventiv, a punerii elevilor în situația de a experimenta și găsi singuri soluții.

Va trebui să acționăm ca *ponderea lucrărilor de laborator să crească în predarea biologiei și ele să se transforme, treptat, în lucrări practice de laborator cu scop de observare, cercetare și descoperire,* care fără îndoială vor avea o eficiență sporită în pregătirea elevilor, în dezvoltarea spiritului de observație și de cercetare, în dezvoltarea gîndirii lor creatoare, în legarea cunoștințelor de practică.

În tradiția Societății de științe biologice s-a statornicit *organizarea cursurilor de vară* pentru profesorii de biologie din întreaga țară. Organizate în cursul vacanțelor de vară, anul acesta în colaborare cu Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, ele au rolul de informare și documentare în probleme actuale ale biologiei. În programul acestor cursuri se îmbină judicios informarea științifică cu aplicațiile practice pe teren, în zonele respective, și cu efectuarea unor lucrări de laborator în cadrul stațiunilor de cercetări biologice unde se desfășoară cursurile. Cu ocazia aplicațiilor pe teren — sub îndrumarea unor cadre universitare sau cercetători, cursanții au ocazia să realizeze un valoros schimb de opinii, să primească răspuns nemijlocit la problemele ce-i preocupă. În același timp, cursanții au un bun prilej de colectare și determinare a unui bogat material didactic, cu care contribuie la completarea colecțiilor din cabinetele biologice școlare.

În cele de mai sus au fost menționate doar unele din mijloacele și formele de activitate, prin care Societatea de științe biologice, din R. S. România, își desfășoară activitatea pentru informarea și documentarea profesorilor de biologie, contribuind prin aceasta la o permanentă îmbunătățire a învățămîntului biologic.

Puncte de vedere cu privire la SISTEMUL DE PERFECȚIONARE

DISCUȚIE

În vederea găsirii celor mai eficiente forme și mijloace de perfecționare, REVISTA DE PEDAGOGIE *a* organizat o discuție asupra sistemului actual de perfecționare, *la care au fost invitați să-și spună părerea educatoare, învățători, profesori din diverse specialități și cu vechime diferită în învățămînt.*

Abordînd cîteva aspecte importante ale acestei teme, discuția prilejuiește confruntarea de idei și ipoteze de lucru, subliniind, totodată, necesitatea elaborării, pentru viitor, a unui sistem mai bun de perfecționare a personalului didactic.

Publicăm mai jos intervențiile participanților la discuție axate pe trei întrebări :

1. CARE SÎNT ASPECTELE ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN CARE SE SIMTE ÎN MOD DEOSEBIT NEVOIA PERFECȚIONĂRII ?

2. SISTEMUL ACTUAL DE PERFECȚIONARE VĂ SPRIJINĂ ÎN ACTIVITATEA DE MODERNIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ?

3. CE PROPUNERI FACEȚI PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA SISTEMULUI DE PERFECȚIONARE ?

FĂNICA HORNEA,
OTILIA TORCĂTORU,
MARIA STOICA
educatoare — Cluj

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

1. Ne vom opri numai la două din aspectele de bază asupra cărora considerăm necesar să se intervină în munca de perfecționare (fără a avea pretenția că am epuizat totalitatea aspectelor care reclamă acest lucru).

a. După cum atestă datele mai noi ale psihologiei infantile, perioadele timpurii ale psihogenezei sînt incomparabil mai fructuoase decît perioadele ulterioare. Vîrsta preșcolară este una din perioadele în care se produc cele mai intensive schimbări în planul dezvoltării intelectuale, sociale și morale ale copilului.

Pornind de la acest consens unanim al cercetărilor științifice în aprecierea preșcolarității și a faptului că sarcina grădiniței nu constă atît în a-l instrui pe copil cît mai ales în a-l forma, a-l dezvolta și a-l educa prin diferite forme de activitate accesibile vîrstei, se impune, în mod firesc, ideea perfecționării activității noastre, în sensul valorificării potențialului intelectual și a îmbogățirii experienței de viață a copilului. Ne gîndim, de exemplu, la aspectele pe care le ridică transmiterea cunoștințelor în vederea pregătirii copiilor pentru școală cu un an mai devreme, în sensul pregătirii lor pentru scris-citit, a dezvoltării creativității și mobilității gîndirii, a formării reprezentărilor matematice prin introducerea noțiunilor noi despre cantitate, grupă și mulțime, și efectuarea unor operații concrete cu obiectele mulțimii, cu mai multe mulțimi de obiecte și cu grupe ale aceleiași mulțimi etc.

b. Pe de altă parte, cunoscînd îndatoririle personalului didactic în ce privește pregătirea politico-ideologică a tinerei generații, formarea conștiinței socialiste, educarea copiilor în spiritul patriotismului socialist, al dragostei față de muncă etc., este de neconceput ca activitatea desfășurată în învățămîntul preșcolar să nu fie încorporată eforturilor generale. Este discutabilă astăzi preocuparea în exclusivitate a educatoarei de a transmite copiilor cunoștințe, priceperi și deprinderi. Firește, toate acestea sînt necesare după cum vedem că și programa le fixează în mod corespunzător, *dar formarea morală* a copilului trebuie să ne intereseze înainte de toate. De aceea, în această ordine de idei, trebuie să arătăm că nu ne poate fi totuna cum se desfășoară activitățile obligatorii; ca atare și în această direcție perfecționarea este deosebit de necesară.

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt ?

2. Sistemul de perfecționare, privit în ansamblu, contribuie la îmbunătățirea activității instructiv-educative. El reușește să înarmeze cursanții cu un volum însemnat de cunoștințe teoretice care, aplicate creator, asigură desfășurarea unui proces instructiv-educativ de calitate. Acest sistem nu contribuie însă în suficientă măsură la *modernizarea* procesului de învățămînt, deoarece nu scoate în evidență care sînt metodele și mijloacele cu ajutorul cărora se pot aduce îmbunătățiri substanțiale procesului educațional și care să asigure caracterul formativ al acestui proces.

Pregătirea teoretică ce se face în diferitele forme de perfecționare constituie un sprijin real în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt, dar numai această informare teoretică nu asigură pe deplin modernizarea. Această pregătire teoretică ar fi bine să fie însoțită de cît mai multe exemplificări practice, cu ajutorul cărora s-ar realiza legătura teoriei cu practica și s-ar demonstra modul de utilizare al metodelor și al mijloacelor moderne, fapt ce ar asigura o mai deplină înțelegere a procesului de modernizare.

Sistemul de perfecționare acordă prea puțină atenție însemnătății materialului didactic. Este știut însă că un material didactic

modern, cu multiplă funcționalitate, mărește considerabil eficiența unei activități, îi deprinde pe copii cu independența în acțiune, cu operativitate și rapiditate în gîndire.

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare?

3. În bună parte, sistemul de perfecționare prin diversele sale forme a influențat pozitiv activitatea de modernizare a procesului de învățămînt din unitățile preșcolare. Cu toate acestea, considerăm că nu greșim dacă afirmăm că unele forme de perfecționare trebuie revăzute și concepute într-o nouă viziune, aceea a cerințelor pe care le implică realizarea unui învățămînt modern. Considerăm că activitatea de bază a tuturor formelor de perfecționare trebuie să fie *studiul individual.*

Se consideră că forma cea mai cuprinzătoare a perfecționării este reciclarea, dar al cărui rezultat a fost sub așteptări. Dacă analizăm cauzele care au determinat acest nivel scăzut al rezultatelor, se pot constata unele lipsuri de ordin organizatoric, care influențează negativ această formă de perfecționare — majoritatea cursantelor nu au cunoscut tematica cursurilor, deci nu au avut nici o pregătire prealabilă. În consecință, predarea unui mare volum de cunoștințe prin expunerile ținute zilnic, cu o durată de minimum 6 ore, în loc să consolideze cunoștințele cursantelor, a dus la dezorientarea lor, la imposibilitatea sistematizării și consolidării acestor cunoștințe. Dar, ceea ce considerăm că a fost total antipedagogic au fost examenele care s-au susținut la sfîrșitul stagiului de perfecționare, sub forma unor lucrări scrise, cinci ca număr, într-o singură zi. Oricîtă bunăvoință și pregătire ar fi avut cursantele, a fost imposibil să realizeze cinci lucrări scrise, corespunzătoare atît ca formă cît și ca conținut.

Din cele arătate mai sus reiese că, pentru îmbunătățirea actualei forme de reciclare, în vederea perfecționării cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar, propunem următoarele :

- să se definitiveze pentru mai mulți ani programa cursurilor, care la rîndul său să fie cunoscută de cadre, prin intermediul publicațiilor de specialitate ;
- să fie numiți aceiași lectori pe un ciclu de ani, care să aibă o vedere și o metodă unitară de conducere și de desfășurare a cursurilor ;
- să se dezbată în seminarii problemele care au fost predate într-un ciclu de ore, în vederea elucidării tuturor nelămuririlor ivite, cu care ocazie se poate aprecia și pregătirea cadrelor ;
- pe lîngă seminarii considerăm că ar fi absolut necesare activități practice, deoarece ar face legătura dintre teorie și practică, ar concretiza, totodată, problemele abordate teoretic, ar dezvălui aspectul formativ al procesului de învățămînt, s-ar elucida ce înseamnă modernizarea sistemului educațional și cum se poate realiza ;
- să se analizeze modul în care s-a desfășurat cursul și aportul lui la perfecționarea cadrelor și nu un seminar recapitulativ oral

sau scris, care, departe de a-și ajunge țelul, obosește pînă la epuizare ;

- cursul de reciclare să aibă întindere pe tot parcursul anului școlar (lunar) — după modelul Universității serale de marxism-leninism în care educatoarele ar avea mai mult de cîștigat, cunoștințele s-ar sedimenta mai bine și ar da rezultatele scontate — decît în cursurile de 21 zile, unde metoda însușirii cunoștințelor în galop, de multe ori, a avut rezultate negative, atît asupra calității cunoștințelor însușite, cît și asupra sănătății educatoarelor.

Oricare ar fi forma ce se va stabili în viitor, propunem ca, din multitudinea de ore afectate acestui curs, 3/4 din numărul lor să fie destinate seminariilor și numai 1/4 pentru predare, deoarece este cunoscută importanța unui seminar în elucidarea și însușirea temeinică a problemelor importante ce frămîntă învățămîntul preșcolar.

Inv. emerit GH. SIRETEANU
— Iași —

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

1. Nevoia de perfecționare o resimt mai pronunțat în următoarele situații sau domenii ale activității.

a. Foarte pregnant se simte nevoia de perfecționare în domeniul tehnologiei didactice. În unele cazuri apar idei fragmentare cuprinse în studii, cercetări, experimente care, datorită faptului că tratează o temă limitată, nu reușesc să formeze o idee de ansamblu. De exemplu, au apărut studii referitoare la posibilitatea folosirii unor elemente ale mulțimilor în predarea numerației și a primelor operații, dar nefiind cuprinse într-un sistem unitar n-au reușit să înlocuiască sistemul tradițional. Sau în studiile referitoare la modernizarea predării gramaticii se dau secvențe din lecțiile programate. Oricît ar fi de interesante ele nu-și găsesc aplicabilitatea în practica didactică pentru că sînt doar secvențe.

În alte cazuri se cer lucruri care inevitabil duc la improvizații. Pînă la apariția cărții cu jocuri didactice, insuficiente încă, activitatea în completare la cl. I nu putea fi decît improvizată.

Nu este deci de mirare că în multe cazuri se rămîne la tablă și cretă ; metodele active de învățare rămîn un deziderat și material pentru referate. Este interesant de observat că în referate se vorbește mai mult de metode noi, decît se aplică în practica didactică. Explicația este ușor de găsit. Referatele sînt întocmite după materialul bibliografic la zi, pe cînd lecția este ținută după experiență, care se dovedește a nu fi la zi. Prin urmare în domeniul aplicativ se simte nevoia de perfecționare. Firește că aplicarea unor tehnologii noi nu se poate detașa de înțelegerea unor probleme teoretice. Dar, se pare, că problemele rămîn prea mult la nivelul teoriei. De aceea ne găsim în situația că se audiază expuneri interesante, dar în clasă se lucrează ca mai înainte.

b. Un alt domeniu în care se simte nevoia de perfecționare este cel al noilor interpretări care apar în diversele ramuri ale științelor și care afectează structurarea și transmiterea informației. Se vorbește despre noi relații dintre sintaxă și morfologie, de pildă. Acest lucru, afectează concepția despre organizarea și predarea materialului, începînd chiar din clasa I. De exemplu, înțelegerea, mai întîi a relațiilor dintre cuvintele ce alcătuiesc o comunicare și apoi a valorii lor morfologice pare să fie o idee cu profunde urmări în activitatea practică. Sau cazul operațiilor aritmetice. Cum sînt ele interpretate : drept cazuri întîlnite în situații particulare sau aplicarea unor scheme general operatorii. După prima interpretare, trebuie reținute toate procedeele, după a doua interpretare — schema generală. Două situații diferite care comportă și modalități de lucru cu elevii diferite. S-ar putea da și alte exemple.

c. De asemenea, pentru clasele mici (I—IV), în special, ar fi interesant de stabilit sistemul de cunoștințe, scheletul. Care ar fi, de pildă, osatura pe care trebuie să se bazeze înțelegerea cunoștințelor de geografie fizică sau economică, istorie, cunoștințe despre natură, gramatică. Se pare că atenția este îndreptată asupra lecției — deci a fragmentului — iar sintetizarea care presupune relații, este lăsată pe seama elevilor. Se spune mereu că nu toate cunoștințele din programe și din manuale au aceeași valoare. Fapt recunoscut de toată lumea. Dar, nu știu dacă a spus cineva care sînt cele mai importante, care fiind însușite să dea posibilitatea elevilor să le asimileze ușor pe celelalte prin analogie, prin transfer etc. Redescoperirea poate fi folosită cu succes dacă există un cadru de înțelegere a unor probleme. În caz contrar se învață bucățică cu bucățică, efectul fiind memorarea și reproducerea.

d. Un domeniu în care s-au adus prea puține clarificări este cel al organizării lecției. Se spune, și pe drept cuvînt, că — cel puțin în parte — structurile cunoscute ale diferitelor tipuri de lecție nu mai corespund noilor tehnologii didactice. Dar, cum trebuie organizată lecția ca să răspundă cerințelor noilor tehnologii didactice ? Consider că nu s-a dat încă răspuns la această problemă. Încercări există, doar, în ultimele lucrări de metodică a predării gramaticii. Am mai susținut și cu altă ocazie necesitatea revederii acestei probleme, inclusiv în manualele de metodică pentru liceele pedagogice. Se pare că ne învîrtim într-un cerc vicios : lecția nu se schimbă pentru că tehnologia este concepută tradițional și tehnologia nu se schimbă pentru că lecția, cu verigile ei, este concepută în sistem tradițional. Concluzia : trebuie schimbate amîndouă, în măsura în care alte forme își dovedesc eficiența.

e. Domeniul activității educative necesită precizări de conținut și forme de activitate. Există uneori tendința de a transforma pe copii în maturi și pe educatori în copii. Le cerem copiilor să fie ceea ce la vîrsta lor nu pot fi. În unele cazuri, copiii reproduc, doar, ceea ce au gîndit educatorii, care vor să lase impresia că au gîndit copiii. Efectul negativ al situațiilor este ușor de sesizat. În asemenea cazuri educația își pierde rolul formativ căpătînd rol reproductiv.

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt ?

2. Sistemul de perfecționare în unele cazuri sprijină activitatea de modernizare a procesului de învățămînt, în altele nu.

a. Sistemul de perfecționare cuprinde, în linii generale, cursurile și activitatea metodică.

— Aportul cursurilor de perfecționare se face simțit mai mult pe latura teoretică, în cazul cînd tratează teme legate de metodele noi. Și, în acest caz, de cele mai multe ori, expunerile sînt lipsite de sugestii practice. De pildă, se pomenește despre instruirea programată. Se arată în ce constă, dar nu se arată ceea ce se poate aplica în condițiile cînd nu avem manuale speciale și mașini. De asemenea, metoda euristică este folosită de la Socrate, dar cum apare ea în lumina cerințelor școlii moderne nu se arată.

— De asemenea nu poate fi neglijat aportul expunerilor în ceea ce privește revederea unor cunoștințe.

— Cît privește activitatea metodică, ea este încă impregnată de mult formalism. De multe ori referatele și lecțiile nu depășesc media comună a experienței, de aceea nu trezesc interes deosebit. Sigur că atît la cursuri cît și în activitatea metodică sînt și elemente interesante, care merită să fie cunoscute.

— Formele de activitate folosite obligă într-un fel sau altul la contactul cu cartea, ceea ce, firește, reprezintă un lucru pozitiv.

b. În unele cazuri cursurile de perfecționare sînt concepute ca reîmprospătarea unor cunoștințe dobîndite pe băncile școlii : fracții, rapoarte și proporții, morfologie, sintaxă etc. Ce cuprind ele ? revederea a ceea ce s-a învățat ; în cel mai bun caz aduse la zi. Cît privește elementele noi sînt tratate la nivel de informație fără aplicativitate. Nu sînt împotriva temelor pur teoretice, ca să le numesc așa. Se pare că ponderea lor este însă prea mare.

— Majoritatea expunerilor, dacă nu chiar în totalitatea lor, sînt ținute de persoane care nu predau efectiv la clasele I—IV. Chiar profesorii metodiști se conduc, în majoritate, după manualele de metodică, care nu sînt întotdeauna la zi. După părerea mea, cine vorbește despre un domeniu în care nu lucrează este lipsit de putere de convingere. De aceea, materialul transmis la cursuri este înregistrat pentru a se face față verificărilor, nu îmbunătățirii activității practice. Drept dovadă, toată lumea este preocupată pentru a răspunde la lucrările de control de tip școlăresc care se dau și nu asupra sistemului său de lucru. Sînt pentru aportul specialiștilor la cursuri, dar sînt împotriva sistemului de a se prezenta expuneri și a rămîne la nivelul lor. De pildă, a se preda despre proprietățile și operațiile cu mulțimi, dar a nu se arăta ce elemente pot fi folosite pentru ca elevii să-și formeze mai ușor și conștient ideea de număr, consider că nu este eficient.

Nu știu de ce, foarte mulți se cred specialiști în munca la clasele I—IV, deși n-au instruit nici o serie de elevi. În alte domenii de activitate, în anunțul de angajare, se specifică că trebuie să aibă un anumit număr de ani în meseria respectivă. În domeniul nostru de activitate se pot da indicații, sfaturi și fără această cerință.

— Principala consecință a acestui mod de a concepe cursurile de perfecționare, constă în faptul că ele aduc un plus, incontestabil de cunoștințe din diferite domenii și o împrospătare a lor. Însă, nu reușesc să schimbe ceva din sistemul de muncă. De ce ? Pentru că nu-și propun așa ceva. Or, consider că principalul rol al cursurilor de perfecționare constă în a pune probleme pentru îmbunătățirea sistemului de lucru. În aceasta socotim noi că constă eficiența lor (ne referim atît la cursurile de reciclare, cît și la cele de pregătire pentru obținerea gradelor). În cele mai multe cazuri cursurile se termină cu caiete de note și cu aversiunea față de formele de verificare, prea școlărești.

— Dacă conținutul cursurilor nu reușește să schimbe modul de a gîndi se datorește și faptului că se tratează teme care nu au aplicativitate la cl. I—IV. De pildă, analiza frazei ocupă un loc important și formează obiectul a tot felul de lucrări de sondaj, control etc. Sîntem de acord și ar fi foarte bine ca învățătorul să cunoască la perfecție, să zicem, toate subordonatele completive. Această temă nu se predă și deci nu se poate face uz, decît în foarte mică măsură, de cunoștințele acestei teme. Dar, sînt atîtea lucruri legate de analiza propoziției care ar fi mult mai necesare. De pildă, subiectul logic, cel inclus și subînțeles, sau numele predicativ suplimentar, cazurile predicatului nominal etc. Aci ar fi necesar aportul specialiștilor. Nu știu, dar nu cred că în cadrul perfecționării altor profesiuni se vorbește despre lucruri care nu au aplicativitate.

Ar fi interesant un sondaj cu tema : ce elemente ați reținut, de la cursurile urmate, pentru îmbunătățirea sistemului de muncă ?

— Activitatea metodică din școală (comisii metodice, cercuri pedagogice) trebuie să-și schimbe caracterul — să devină demonstrativă. La ora actuală referatele transmit informații din cărți către un auditoriu, de cele mai multe ori absent, iar lecțiile se străduiesc să fie „model". Cred că activitatea metodică ar fi mai eficientă dacă și-ar propune să arate ceva dintr-un sistem de lucru, din ceea ce a gîndit cineva, din ceea ce a aplicat în lumina cerințelor moderne ale învățării. De pildă : folosirea materialului intuitiv în formarea reprezentărilor pregramaticale, prevalarea relațiilor dintre cuvintele unei propoziții în analiza sintactică, formarea schemelor operatorii în însușirea tehnicilor de calcul, rolul imaginii în înțelegerea faptelor istorice etc.

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare ?

3. Propuneri :

a. Conținutul cursurilor de perfecționare să urmărească nu numai reactualizarea unor cunoștințe, ci să ducă, cu precădere la mutații în modul de a gîndi și de a acționa în clasă. Deci să ofere modalități de lucru în lumina cerințelor moderne.

b. În cadrul cursurilor să se organizeze aplicații practice sub formă de : lecții, expoziții pe bază de tehnologii didactice, discutarea unor teme (seminar) de interes practic.

c. Datorită condițiilor în care se desfășoară, inspecția școlară și-a pierdut rolul stimulativ. Ea constată doar situația existentă și

admite prezentarea la examen. După părerea mea, inspecția, pe bază de activitate voluntară, nu constituie o cale de perfecționare a activității didactice, decît în cazuri rare. Cît privește controlul efectuat de conducerile de școli, cuprinde, de cele mai multe ori observații făcute de pe poziția funcției administrative și nu a pregătirii dovedite. Repet : sînt foarte mulți pricepuți în activitatea la clasele mici. În condițiile acestea progresul, în direcția modernizării, adus de control este foarte lent. Sistemul nu poate fi îmbunătățit în condiția în care un inspector are în subordine circa 2 000 de învățători.

d. Depistarea, prin intermediul inspectoratului școlar, a elementelor pozitive din activitatea unor învățători, care le-ar putea expune în cadrul cursurilor de perfecționare, a unor întîlniri etc.

e. Organizarea mai largă a schimburilor de experiență între județe prin intermediul Inspectoratului școlar sau Casele corpului didactic. Ele sînt foarte timide, încît nu se poate vorbi de o circulație a experienței.

f. Audierea expunerilor unor specialiști, care au cercetat probleme ce constituie teme ale modernizării. Aceasta s-ar putea realiza prin intermediul Casei corpului didactic.

g. Organizarea unor expoziții pe bază de tehnologii didactice. Expozițiile care se organizează în prezent nu sînt tematice și nu constituie motive de reflectare în legătură cu sistemul de lucru.

h. În acordarea gradelor didactice, inspecția școlară ar trebui să aibă o pondere mai mare, pentru că un grad didactic înseamnă, în primul rînd, un sistem superior de lucru. Dar, în actualul sistem principalul este examenul, iar examinarea cere să se răspundă la niște lucruri pe care nu le aplică niciodată în clasă (cel puțin în parte). În felul acesta cele două etape — inspecția și examenul — sînt disparate, n-au nici o legătură una cu alta. Pentru gr. II s-ar putea da întîi niște lucrări care să verifice cultura generală necesară unui învățător de acest nivel, apoi să aibă loc inspecția, care să verifice atît activitatea practică cît și cunoștințele profesionale. Pentru gr. I consider suficientă inspecția, care să pună în evidență orientarea și sistemul de lucru.

i. Activitatea metodică după părerea mea, ar trebui să aibă un caracter demonstrativ. Nu lecții care să se încadreze exact în 50', care să respecte toate verigile, care să arate că există elevi buni și caiete frumoase, ci lecții care să pună în evidență preocupări pe linia modernizării. De pildă, se pot ține două lecții cu aceeași temă, la același obiect sau la obiecte diferite care să demonstreze o idee : de exemplu „subiectul" predat în sistemul tradițional și în sistem modern, analiza gramaticală în concepții diferite, imaginea pe diferitele secvențe ale actului învățării etc.

j. Este necesar să se creeze cadrul stimulativ necesar. Dacă nu se observă la timp, inițiative valoroase rămîn fără rezultat, așteptîndu-se ca schimbările să se producă din afară. Trebuia să se urmărească formarea unui mod propriu de a gîndi, garanția sigură a progresului. Dar, de cîte ori se pune întrebarea : ce ați gîndit în meseria dv. ? ce problemă vă frămîntă ? ce preocupări de moment

aveți ? O asemenea discuție cred că ar fi mai utilă decît analiza cu părți pozitive și părți negative.

k. Sistemul actual de perfecționare are încă deficiențe printre care semnalăm :

- elemente de formalism (în conținutul cursurilor, inspecția școlară, forme de verificare) ;
- nu direcționează gîndirea spre problemele impuse de modernizarea învățămîntului ;
- informează și verifică în probleme ce nu au aplicativitate în munca în clasă ;
- privește pe învățători ca pe oameni ce ar trebui să știe de toate, la nivelul profesorilor verificatori, mai puțin îi privește ca oameni ce se vor afla în fața unor clase de elevi.

l. Din toate comisiile — definitivat, gr. II, gr. I, inspecții etc., să facă parte și un învățător, care să aprecieze nivelul pregătirii profesionale.

Prof. LUCIA RUSU

— Cluj —

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

1. Ținînd seama de rolul deosebit de important pe care-l are învățămîntul, problema perfecționării și pregătirii cadrelor didactice o pun sub două aspecte :

a. Pregătirea profesională și didactico-pedagogică din universitate în raport cu necesitatea școlii de azi.

b. Perfecționarea propriu-zisă după sosirea profesorului la catedră.

În ce privește primul aspect, pot releva faptul că universitatea nu asigură absolvenților care se dedică învățămîntului o suficientă pregătire aplicativă pentru școală. Se pune prea puțin accent pe valoarea practică a cunoștințelor de pedagogie și psihologie. Practica pedagogică este insuficientă pentru cunoașterea elevului cît și a diferitelor posibilități de activizare a elevului în predare. A fi un bun profesor de fizică, de pildă, nu este suficient a-ți însuși disciplina de specialitate. Cunoștințele de specialitate trebuie conjugate cu cunoștințe psiho-pedagogice. Este necesar ca profesorul să cunoască mecanismele psihologice care se petrec în mintea elevului în procesul de percepere a noțiunilor și transformarea lor în cunoștințe active. Ajungînd la catedră, tînărul profesor, — între care mă număr și eu —, neînarmat cu suficiente cunoștințe psiho-pedagogice, găsește în elev o „necunoscută" cu care greu va putea opera în procesul instructiv-educativ.

În ce privește al doilea aspect, acela al perfecționării propriu-zise a profesorului după ajungerea lui la catedră, este necesar ca pregătirea lui să fie continuată pentru a se realiza astfel trecerea de la priceperi la deprinderi, de a organiza și conduce elevii în procesul instructiv-educativ. Perfecționarea se va desfășura pe linia

îmbogățirii cunoștințelor atît a celor de specialitate, cît și a celor psiho-pedagogice.

Manualul de pedagogie care trebuie să fie de un real folos, consider că este, oarecum, depășit și că nu mai corespunde întru totul cerințelor actuale ale procesului instructiv-educativ. Astfel, spre exemplu, manualul pune în centrul atenției pe profesor și nu pe elev. De aceea, un astfel de manual reactualizat ar fi foarte util mai ales tinerilor profesori pentru a putea cunoaște mai bine modul în care ar stimula și asigura dezvoltarea multilaterală, creatoare a elevilor.

Cît privește articolele ce indică anumite metode de muncă cu elevii, articole apărute în presa de specialitate, ar fi util să se indice și justificarea metodei aplicate pe baze psiho-pedagogice.

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt?

2. Cursurile de pregătire a profesorilor pentru obținerea gradului definitiv în învățămînt, sînt foarte necesare, ele contribuind la lămurirea multor probleme de specialitate, precum și la continua perfecționare a stilului de muncă.

Sînt utile atît cursurile care reiau problemele studiate în facultate, cît și cele care ne expun probleme complet noi, rezultate din cercetările științifice recente.

În cadrul acestei pregătiri, cursurile de socialism au o valoare orientativă, informativă, dînd posibilitate înțelegerii fenomenelor sociale și politice. Ele ne ajută atît la orientarea ideologică personală, cît și în munca noastră cu elevii.

De asemenea, cursurile de pedagogie ne pun la curent cu cele mai moderne metode și procedee, în vederea obținerii unui randament sporit în munca cu elevii, corespunzător cerințelor actuale ale învățămîntului.

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare?

3. Pentru ca eficiența cursurilor de perfecționare să fie mai mare, ar fi necesare unele modificări în ceea ce privește desfășurarea și organizarea acestor cursuri. Astfel, la aceste cursuri să se insiste mai mult asupra aspectelor metodico-pedagogice ce se ivesc în predarea specialității. În acest sens, este necesar ca aceste cursuri să fie presărate cu cît mai multe exemple concrete și nu generale. De asemenea, în ce privește fixarea examenului propriu-zis pentru obținerea gradului de definitivare în învățămînt, ar fi de dorit ca acesta să fie fixat la un interval mai mare de timp, față de ultima zi de curs școlar. Aceasta, pentru a da astfel posibilitate candidaților să-și sistematizeze în mai bune condiții materialul asimilat pe parcurs, în vederea prezentării lor la examen.

Tot legat de sistemul de perfecționare a cadrelor, consider că ar fi necesară o mai amplă activitate a I.C.P.P.D.-ului în sensul difuzării unui material informativ documentar atît de specialitate legat de programe, cît și metodico-pedagogic, în scopul asigurării unei autoperfecționări, în special a cadrelor tinere, cît și pentru asigurarea desfășurării unei mai bune activități a comisiilor meto-

dice. Acest lucru este necesar în special pentru comisiile metodice formate din cadre tinere sau a celor din localitățile mai izolate unde nu au posibilitatea efectuării unui schimb de păreri cu cadre cu mai multă experiență. Difuzarea unui astfel de material informativ nu ar îngrădi activitatea creatoare a profesorului, ci din contră ar conduce la lărgirea și la stimularea ei.

Prof. ELISABETY SÁNTÓ
— Cluj —

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt ?

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare ?

1.2.3. În munca noastră de zi cu zi, mereu ne lovim de anumite întrebări : oare este bine ce am făcut, oare metoda aleasă pentru predare este chiar cea mai bună ?

Profesorii, în general, sînt bine pregătiți ; cei care am terminat acum 3, 4 sau chiar de 10 ani facultatea ne-am ocupat de toate acele probleme care sînt prevăzute în programa de învățămînt, iar pentru cei care au terminat mai demult se organizează cursuri, în cadrul reciclărilor, ocupîndu-se de acele probleme noi care s-au introdus la matematică, de pildă, specialitatea în care predau. Astfel, s-au organizat cursuri de probabilități, de logică, iar în acest an, la Cluj, s-a organizat un curs de inițiere a profesorilor în programarea cu ajutorul mașinilor de calcul. Pentru profesorii tineri însă cele mai multe probleme le ridică *metodica*. La facultate se face foarte puțin, în această direcție, mai mult metodica predării în clasele mari, cu toate că foarte mulți dintre absolvenții facultății de matematică-mecanică predau în școli generale. În afară de metodică și de teorie pedagogică ar trebui să vedem în practică niște ore-model, nu una, ci mai multe, ținute de profesori buni și foarte buni. *Facultatea ne-a format ca matematicieni, dar nu și ca profesori.* După părerea mea, la profesorii tineri, în acest sens este nevoie de ajutor. De aceea, propun să se organizeze altfel cursurile de perfecționare. Eu consider că pregătirea pentru definitivat — pentru care mă pregătesc și eu — este un fel de perfecționare în care să se vorbească despre ceea ce este nou în învățămînt, ce metode noi se pot aplica. De ce nu este acțiunea de perfecționare, totodată, și un schimb de experiență ?

Din păcate, nivelul orelor de matematică nu se va ridica, dacă o să învățăm din nou o serie de teoreme și de demonstrații, care iar se vor uita, fiindcă la școală nu se folosesc. Elev-profesor, profesor-elev, iată noțiuni ce nu se pot despărți ; consider că un profesor fie de română, fie de fizică, fie de matematică este mai bun, a devenit mai pregătit dacă, după aceste cursuri, elevii lui obțin rezultate mai bune.

Deci, sistemul de perfecționare ar trebui organizat mai lejer, nu 8—10 ore pe zi expuneri, ci mai multe discuții, ore-model, iar teoretic să te pregătești pentru examen (dacă fără examen nu se poate) după cărți, după o bibliografie nu prea voluminoasă, care să

cuprindă mai ales acele probleme care într-un viitor apropiat vor intra și în programele și manualele școlare. (Să dai examen din nou la fel cum ai dat la facultate — după care ți-ai primit diploma în urmă cu 2—3 ani — e ceva fără sens !)

Cursurile de pedagogie au cuprins aceleași probleme ale pedagogiei clasice din care odată în anii studenției am mai dat examen. De ce nu ne ocupăm numai de problemele noi ale modernizării predării ? — atunci ar rămîne timp și pentru discuții !

La socialism trebuie să fim foarte bine pregătiți cu toții ; nu poți pregăti omul corespunzător societății socialiste multilateral dezvoltate, dacă ai idei învechite. Dar și la socialism, ca și la pedagogie, ar trebui să ne ocupăm îndeosebi de problemele actuale — de documentele de partid care au apărut recent.

O ultimă observație : este inadmisibil ca să se facă cursuri și pregătire fără cunoașterea programei. La cursul de socialism, programa a sosit în penultima zi de cursuri, iar la pedagogie și matematică încă n-au apărut nici pînă la încheierea perioadei de pregătire. Măcar cei care conduc aceste cursuri ar trebui să știe din ce și după ce să ne pregătească.

Prof. NICOLAE PROFEANU

Liceul de cultură generală nr. 1 — Giurgiu

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

1. Pentru a-ți spune părerea în legătură cu conținutul unei anumite activități trebuie să fii mai întîi convins de necesitatea ei. În ceea ce ne privește pornim de la convingerea că perfecționarea cadrelor didactice este o problemă cu caracter de permanență. Această afirmație o socotim pe deplin îndreptățită, dacă ținem seama de faptul că în centrul preocupărilor societății socialiste stă omul, omul cu trebuințele lui, dar și cu însușirile lui, acestea din urmă găsindu-și o bună parte din seva rodniciei în procesul de învățămînt.

Pe lîngă această motivație obiectivă, perfecționarea noastră se impune cu necesitate și din alte puncte de vedere. Ne gîndim la faptul că trăim într-o epocă năvălită neîntrerupt de idei și de fapte noi, pe care trebuie să le facem cunoscute elevilor. Problema devine și mai complicată dacă avem în vedere posibilitățile atît de vaste de autoinformare din partea elevilor, încît pentru profesori perfecționarea se înscrie ca o *obligație profesională*. La toate acestea adăugăm și motivația de ordin subiectiv : dorința firească de a ști mai mult, acea curiozitate nativă care în epoca marilor posibilități în care trăim ia proporții sporite.

Dacă ne întrebăm la care din aspectele activității instructiv-educative se simte mai mult nevoia de perfecționare, răspundem fără nici o rezervă : *la toate*. Poate că am putea spune că în unele din aspectele muncii noastre, nevoia de perfecționare pare mai acută. Ne gîndim, în primul rînd, la aspectul metodic, admițînd ideea că latura informativă a acțiunii de perfecționare este în mai mare

măsură realizată prin preocuparea cotidiană a fiecăruia din noi. De aceea, considerăm că ar fi necesar ca în cadrul cursurilor de perfecționare să se pună accent mai mare pe prezentarea unor metode moderne de învățămînt și pe modul de folosire a lor.

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt?

2. Dacă ne gîndim la faptul că perfecționarea cadrelor didactice are drept scop creșterea eficienței în activitatea cu elevii și că eficiența la care ne referim este direct legată de folosirea unei tehnologii moderne în predare, apreciem că actualul sistem de perfecționare răspunde în mare măsură acestei solicitudini. Considerăm de mare valoare dezbaterile pe marginea unor probleme de metodică în predarea diferitelor discipline de învățămînt, care constituie un schimb util de experiență între cadrele didactice de aceeași specialitate. De asemenea, propunem ca în cadrul cursurilor de perfecționare să se țină lecții demonstrative cu privire la metodica folosirii mijloacelor audio-vizuale, precum și de tehnica mînuirii acestor aparate.

Firește, cursurile de perfecționare nu trebuie lipsite nici de expuneri pe teme de specialitate, mai ales în legătură cu problemele pe care presa de specialitate le face cunoscute cu multă zgîrcenie, precum și pe teme de psiho-pedagogie.

Credem deci că și sistemul de perfecționare poate suporta perfecționări și nu neapărat în viziunea noastră. Ne permitem să ne spunem părerea și asupra conținutului temelor de socialism științific. Ne gîndim, de pildă, că ele vor trebui grupate pe teme generale, valabile pentru toate specialitățile și pe teme care răspund, în mai mare măsură, îmbunătățirii aspectului politico-ideologic al unui obiect de învățămînt sau altul.

Am propune să se facă mai mare propagandă în jurul ideii de perfecționare, pentru ca profesorii să o înfăptuiască cu o participare pe deplin înțeleasă. Se pune prea mult accent pe aspectul administrativ al perfecționării, încît mulți profesori sînt obsedați de final : colocviu, examen cu note.

Noi vedem în perfecționarea prin sistemul de reciclare nu un proces de calificare, ci un proces de ridicare a calității unei calificări existente. Este o părere formată ca participant la multe acțiuni de perfecționare, pe care o considerăm de luat în studiu.

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare?

3. Vom face cîteva propuneri și asupra perfecționării prin sistemul participării la examenul de grade.

a. Pentru participarea la gradul II să se acorde o pondere mai mare inspecției speciale. Inspecția specială să fie făcută de cadre care activează în cadrul inspectoratelor școlare sau de cadre didactice care nu sînt din aceeași localitate și care au gradul I în învățămînt. Astfel este foarte posibil ca un profesor cu gradul II pus în situația să inspecteze pe cel ce solicită prezentarea la grad să fie mai puțin pregătit decît cel care este doar înscris la grad, acesta avînd un an vechime mai puțin în învățămînt. În

cadrul inspecției să fie cuprinse cel puțin 5—6 asistențe la lecții (și la clase diferite), la o oră de dirigenție și dacă este cazul și la activități extrașcolare.

b. De asemenea, în cadrul inspecției să fie cuprins și un sondaj asupra cunoștințelor elevilor din materia parcursă. În acest fel, considerăm că rezultatul inspecției ar reflecta mai bine ținuta profesională al celui inspectat, sub toate aspectele ei.

c. Pentru participarea la examenul pentru obținerea gradului I, considerăm ca solicitantul să prezinte și să susțină o lucrare din care să reiasă preocuparea personală pentru a găsi posibilități noi în legătură cu modernizarea predării obiectului, iar concluziile respective să fie rezultat al unei îndelungi cercetări pedagogice.

d. Cadrele didactice care solicită participarea la examenul pentru obținerea gradului I, să-l dea la aceeași disciplină la care a obținut și gradul II, chiar dacă respectivul profesor are atestat pentru două obiecte.

e. Să se admită participarea la examenul pentru gradul I, la alt obiect decît cel pentru care s-a obținut gradul II, numai atunci cînd, după obținerea gradului II, respectivul profesor a predat celălalt obiect cel puțin trei ani consecutiv și cu obligația ca după obținerea gradului I să predea disciplina respectivă în continuare.

f. În ceea ce privește termenul de prezentare a solicitanților la examenele pentru gradul II sau pentru gradul I, acesta să nu suporte amînări peste anul în care s-a efectuat inspecția specială. Pentru cei care din diferite motive nu se prezintă în anul respectiv la examene, inspecția specială să rămînă valabilă pentru anul viitor numai pentru motive cu totul și cu totul *deosebite*.

g. În aceeași ordine de idei propunem ca inspecția pentru gradul I să fie făcută numai de cadre din institutele superioare de învățămînt.

h. După efectuarea inspecției speciale propunem ca să se urmărească — prin directorii de școli și prin inspectorii școlari — modul în care profesorii inspectați continuă sau nu continuă, cu același interes și la același nivel, să-și înfăptuiască sarcinile profesionale și cultural-obștești, iar la nevoie — celor care după ce li s-a făcut inspecția specială dovedesc delăsare în muncă — să li se retragă dreptul de a participa la examenul de grad.

i. Este necesar de subliniat și ideea că perfecționarea prin sistemul examenelor de grad nu este o problemă pur personală și, ca atare, celor în cauză să li se asigure condiții de studiu prin restrîngerea pentru acel an școlar a unor sarcini ce ar depăși obligațiile directe profesionale și cultural-obștești.

j. Nu ar fi rău, credem noi, ca cei în drept să considere ca o latură a perfecționării prin sistemul gradelor didactice și *ce face* cadrul respectiv după ce a obținut gradul, pentru care s-a prezentat la examen.

k. În încheiere, propunem ca profesorii care participă la examenele de gradul II sau I, și obțin respectivele examene, să nu mai

fie cuprinși la cursurile de perfecționare prin sistemul reciclării, decît după o perioadă de 5 ani. În acest fel, s-ar evita paralelismul care se manifestă în această privință în actualul sistem de perfecționare, fapt ce suprasolicită la perfecționare tocmai pe cei mai atenți în această privință.

Sînt păreri, propuneri, care confruntate cu altele, am dori să contribuie la crearea unui climat de meditație pentru colegii noștri. Sîntem cei dintîi care, prin misiunea ce o avem, trebuie să privim cu tot simțul de răspundere problema integrării noastre active în procesul de perfecționare.

Prof. emerit FLORIAN POPESCU
Liceul de cultură generală Fierbinți — jud. Ilfov

1. Care sînt aspectele activității instructiv-educative în care se simte în mod deosebit nevoia perfecționării ?

2. Sistemul actual de perfecționare vă sprijină în activitatea de modernizare a procesului de învățămînt ?

3. Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea sistemului de perfecționare ?

1.2.3. Modernizarea și perfecționarea învățămîntului nostru este determinată obiectiv, după cum se știe, de revoluția tehnică-științifică contemporană, pe de o parte, de ritmul foarte rapid al dezvoltării economice, sociale și cultural-științifice ce caracterizează etapa construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră.

Nevoia adaptării procesului de învățămînt la cerințele mereu noi ale dezvoltării sociale implică o mare mobilitate a conținutului acestuia și a căilor de realizare, ceea ce definește în fapt noțiunea de modernizare. Din acest unghi de vedere, singurul admisibil de altfel, caducitatea conceptelor de modernizare și perfecționare este exclusă. Dinamismul fără precedent al vieții sociale actuale și în perspectivă necesită racordarea permanentă și din mers a învățămîntului la determinările acesteia, ceea ce presupune tocmai modernizarea și perfecționarea continuă a procesului educațional.

Cu alte cuvinte, ideea și acțiunea de perfecționare și de modernizare a învățămîntului vor fi mereu actuale pe agenda de lucru a pedagogilor, ca și a instituțiilor de învățămînt.

Perfecționarea personalului didactic cade sub incidența acelorași teze, de aceea este concepută ca o perfecționare sistematică și continuă, fără pauze, adică printr-o documentare mereu la zi în specialitate și prin însușirea teoretică și practică a noului în procesul educațional. Aceasta presupune, firește, o bogăție și o varietate de forme însumate într-un sistem unitar și eficient.

Se înțelege, desigur, că sistemul de perfecționare a corpului didactic trebuie corelat cu acțiunea de modernizare și de perfecționare a procesului de învățămînt și organizat pe coordonate impuse de această necesitate obiectivă. În acest sens, au fost făcuți pași importanți prin actele normative, inițiativele și cercetările din ultimii ani. Începutul este bun și promițător, dar, după opinia noastră, sistemul actual de perfecționare a corpului didactic nu este adaptat pe deplin măsurilor luate și mai ales a sarcinilor pentru dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din țara noas-

tră. El este încă rămas în urmă. Formalismul subminează încă funcționalitatea unora dintre activitățile metodice din școală care sînt înscrise în sistemul actual de perfecționare a personalului didactic.

Consider că în sistemul de perfecționare un rol important revine și controlului. Vom face unele referiri privind cele două forme principale din cadrul sistemului de control: *pregătirea pentru obținerea gradelor didactice și cursurile periodice de informare științifică*, denumite actualmente cu termenul generic de reciclare.

În cele aproape două decenii de la instituirea gradelor didactice, reglementările privind condițiile și cerințele obținerii acestor grade au suferit unele modificări și reveniri. Nu toate însă s-au soldat cu urmări pozitive, ci, dimpotrivă, unele au generat aspecte de formalism.

Funcționalitatea inspecției speciale de grad didactic a fost concepută, credem, ca vizînd un întreit scop: a) stimularea ridicării nivelului de pregătire profesională și a interesului pentru însușirea experienței metodice în decursul anilor ce premerg înscrierii la gradul didactic solicitat; b) verificarea și aprecierea muncii depuse și a calităților și aptitudinilor didactico-educative ale celui inspectat; c) îmbogățirea experienței pedagogico-metodice a cadrelor înscrise la grade prin îndrumările pe care le primesc cu prilejul inspecției de la cei care îi inspectează și care, firește, au acumulat o experiență bogată.

Eficiența inspecției speciale ca formă de perfecționare a cadrelor didactice este condiționată implicit de cîțiva factori: 1) o anumită durată a inspecției care să permită verificarea temeinică și evaluarea judicioasă atît a muncii, în toată complexitatea ei, cît și a pregătirii profesionale și experienței însușite; 2) exigență și competență deosebită, mult superioară din partea celui care inspectează față de cel inspectat; 3) un instrument de apreciere cu rol stimulator și vehiculat cu obiectivitate și principialitate.

Astăzi, în practica inspecțiilor speciale, acești factori, care ar trebui respectați ca cerințe obligatorii, au fost eludați sau minimalizați în bună măsură.

Durata inspecțiilor speciale s-a redus în cele mai multe cazuri la cîteva ore, iar activitatea desfășurată de organul de inspecție se rezumă la 2—3 asistențe la lecții, la frunzărirea cîtorva documente școlare, la o convorbire în stil telegrafic cu directorul școlii, la o discutare grăbită a lecțiilor asistate și la redactarea unui proces-verbal „de sinteză". Se poate vorbi despre o verificare și valorificare a valențelor profesionale și a muncii depuse pe toate planurile și laturile de cel inspectat printr-o inspecție efectuată în acest fel ? Firește că nu !

În ceea ce privește competența, obiectivitatea și principialitatea celui care efectuează inspecția de grad și aici se observă o eludare a răspunderii și exigenței. Majoritatea inspecțiilor speciale pentru gradul definitiv, de exemplu, sînt scoase de pe agenda inspectorilor școlari și atribuite unor profesori, uneori chiar dintre cei care ei

înșiși nu au decît gradul definitiv și doar cîțiva ani vechime după obținerea gradului definitiv. Nu ne propunem să facem proces de intenție nimănui, dar de ce să nu recunoaștem că efectuarea inspecțiilor în acest fel de condiții scade din greutatea ei specifică de inspecție *specială*, mai ales că nu prea s-au mai văzut cazuri de respingere a unor candidați la inspecții speciale de acest gen. Nu știu dacă nu greșesc sau supăr pe cineva afirmînd că, după părerea mea, s-a abuzat de dezlegarea ce s-a acordat prin statut inspectoratelor școlare de a delega și personal didactic de predare, pentru inspecții speciale de grade.

Despre un anumit lanț al slăbiciunilor care impietează asupra exigenței și obiectivității, ce ar trebui să nu fie estompate cu nimic, încă s-ar mai putea evoca multe aspecte. Am lăsat la urmă ultimul factor și anume instrumentul care să reprezinte judecata de valoare, nota sau calificativul, nu fiindcă ar fi de mai mică importanță, ci tocmai pentru a mă opri ceva mai mult asupra acestei probleme. Aici fluctuațiile și schimbările au fost mai multe și mai dăunătoare.

Pînă cu cîțiva ani în urmă la inspecțiile speciale se acordau note și încă două note, iar media obținută la inspecția specială intra în calculul mediei generale împreună cu notele de la examen. Cred că era bine. Consider că este greșită optica potrivit căreia pregătirea profesională a cadrelor didactice se poate evalua exclusiv prin examen. Sînt destule cazuri cînd unii profesori subestimează pregătirea pedagogico-metodică, muncesc superficial la clasă și în alte activități, se mulțumesc cu un „suficient" la inspecția specială, dar se pregătesc numai pentru examenul de grad definitiv, apoi pentru colocviul de gradul II și lucrările respective.

Perfecționarea corpului didactic nu este un scop în sine, ci este un mijloc de sporire a randamentului muncii într-un domeniu de activitate atît de complex și cu o atît de mare încărcătură de exigențe, încît obținerea unui grad didactic, mai ales a gradului II și a gradului I, trebuie să ateste în egală măsură pregătirea temeinică de specialitate, acumularea unei bogate experiențe pedagogice-metodice, abnegație în muncă și un înalt simț al responsabilității sociale.

Cred că nu greșesc cînd afirm că în concepția și atitudinea multor cadre didactice inspecția specială s-a depreciat în așa măsură încît este tratată ca o simplă formalitate. S-ar putea ridica în asemenea situație următoarea întrebare : de ce se mai irosește timp și energie cu activități formale și ineficiente ?

Personal opinez pentru menținerea inspecțiilor speciale de grade, dar să fie repuse în locul și rolul ce li se cuvine prin restructurarea opticii și a metodelor de lucru. În primul rînd, trebuie reîntronate exigența și obiectivitatea, începînd de la aprobarea înscrierii pînă la ultimul cuvînt din procesul-verbal, care consemnează nota sau calificativul. Inspecțiile pentru gradul I și gradul II să fie efectuate numai de către organele I.C.P.P.D., de către inspectorii generali din M.E.I. sau inspectorii de la inspectoratele școlare ju-

deţene, care să lucreze în comisii de 3 membri. Inspecţiile pentru gradul definitiv să fie efectuate numai de inspectorii şcolari judeţeni împreună cu directori de şcoli cu experienţă şi cu prestigiu.

În cursul inspecţiei să se asiste la 4—6 lecţii, să se verifice nu numai documentele celui inspectat, ci şi pregătirea lui profesională şi pregătirea elevilor, aspectele practice ale muncii în toate laturile ei, cu pondere şi asupra activităţilor educative, care pînă acum au cam fost ignorate.

Aprecierea să se concretizeze prin note, iar acestea să nu fie acordate prin compensaţie în sensul că dacă a ţinut cîteva lecţii bune, să se ignoreze inactivitatea din alte laturi ale sarcinilor ce revin cadrelor didactice.

Notele acordate la inspecţiile speciale să intre ca o probă în media sau calificativul general cu care se acordă gradul didactic respectiv. Să fie elaborat fără întîrziere regulamentul de organizare şi desfăşurare a activităţilor obligatorii, pentru obţinerea gradelor didactice, act normativ prevăzut, de altfel, în Statutul personalului didactic.

Cursurile de pregătire premergătoare susţinerii examenelor de grade, ca şi cursurile periodice de informare ştiinţifică, organizate în ultimii ani sînt, în general, primite favorabil de cadrele didactice, ceea ce confirmă oportunitatea şi utilitatea lor. Se remarcă străduinţa celor care le organizează, de a le asigura un conţinut corespunzător cerinţelor modernizării procesului de învăţămînt, cu valenţe instructiv-educative ridicate. Se apreciază, de asemenea, ca pozitivă tendinţa de a îmbina informaţia de specialitate cu îndrumarea pedagogico-metodică, şi noţiunile teoretice cu aplicaţiile practice efectuate în laboratoare, cabinete, întreprinderi, muzee.

Se simte totuşi nevoia rezervării unui spaţiu mai larg şi unui rol mai mare în tematica cursurilor, ca şi în programa de examene, a unor probleme ce vizează modernizarea metodelor de învăţămînt, cum ar fi învăţarea prin descoperire, problematizarea, modelarea, reconsiderarea principiilor didactice, probleme de docimologie, precum şi a unor probleme legate de munca educativă pe care o desfăşoară profesorii în calitate de diriginţi, comandanţi de pionieri, conducători de cercuri cu elevii ş.a.

Mi se pare ciudat că în programa cursurilor şi examenelor pentru gradul definitiv sînt cuprinse numai cunoştinţe de specialitate, problemele de metodică fiind lăsate mai mult în seama gradului II şi gradului I. Prin aceasta se scade interesul profesorilor stagiari de a aprofunda metodica specialităţii şi de a-şi îmbogăţi experienţa didactică.

Totodată, programa şi conţinutul cursurilor şi examenelor pentru grade, ca şi a cursurilor periodice de informare ştiinţifică să nu fie o simplă reluare sau reproducere a programei şi conţinutului unor cursuri universitare, ci să aibă un caracter sintetic şi conţinut interdisciplinar, cu deschidere spre interpretări şi cercetări noi, originale, personale ale profesorilor.

Poate că ar fi necesar să se acorde mai multă atenție și recrutării cadrelor care predau aceste cursuri sau care fac parte din comisiile de examene și de colocvii.

Se întîmplă, nu rareori, ca la aceste cursuri să conferențieze asistenți și lectori universitari, ba chiar și profesori din învățămîntul general, în timp ce la învățămîntul superior aceleași teme sau probleme sînt expuse, dezbătute de profesori docenți, de șefi de catedră, de oameni de știință și cultură cu reputație deosebită.

Să însemne aceasta o subapreciere a sistemului de perfecționare a corpului didactic sau deficiențe de organizare ?

În orice caz îmi apare paradoxală situația ca profesorilor — unii dintre ei cu multe cunoștințe de specialitate și de experiență valoroasă, să li se acorde mai puțin credit științific decît studenților.

Perioadele de desfășurare a cursurilor și a examenelor de grade și a colocviilor le socotesc mai potrivite în vacanțele de iarnă și de primăvară cînd nu coincid cu perioadele de vîrf ale activității universitare, nici cu perioadele de concedii ale personalului didactic.

Tot în susținerea ideii de a spori exigența și eficiența acestor forme de perfecționare consider că perioada cursurilor de informare științifică să se încheie cu un colocviu de verificare ale cărui rezultate să fie corelate cu acordarea gradațiilor în învățămînt, în sensul că acordarea gradațiilor să fie condiționată de rezultatele (note sau calificative) obținute la colocviul sau examenul final al reciclării.

Așezarea pe temelii mai solide, pe criterii mai ferme și pe reglementări lipsite de echivocuri a sistemului de perfecționare a corpului didactic, va chezăși pregătirea continuă în pas cu modernizarea învățămîntului nostru a cadrelor didactice pentru a le ajuta să se formeze ca buni specialiști și buni educatori în același timp.

Cooperarea școlii cu unitățile productive din industrie și agricultură

Prof. AURORA FILIMON și ȘTEFAN CHIU
Arad

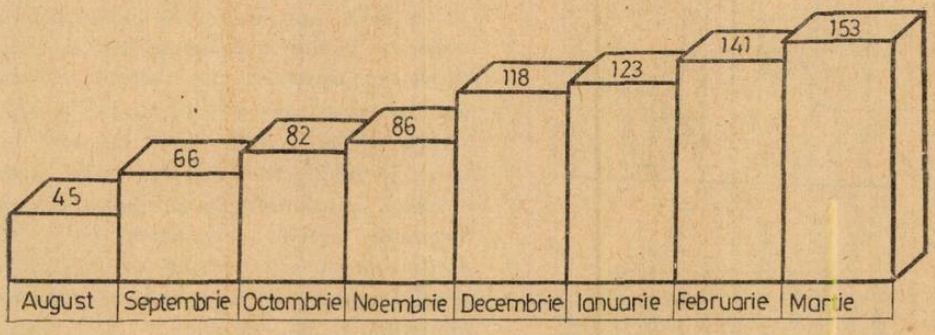
Organizarea pregătirii tehnice-productive a elevilor se realizează în colaborare cu un număr de întreprinderi. Dacă analizăm relațiile pe care le au unele licee din Arad cu întreprinderile industriale din oraș, observăm dimensiunile sociale ale cooperării școală-întreprindere. Astfel, Liceul nr. 2 din Arad a repartizat elevii pentru a efectua activitatea tehnică-productivă la următoarele întreprinderi: Uzina de strunguri, Fabrica de confecții, Fabrica de păpuși „Arădeanca". De asemenea, Liceul „Ioan Slavici" cooperează cu I.A.M.M.B.A., U.V.A., Fabrica de confecții, Artex, Poligrafica pentru efectuarea activităților tehnice-productive, iar Liceul nr. 3 beneficiază de ajutorul a 4 întreprinderi: Uzinele textile Arad, Fabrica de ceasuri „Victoria", Întreprinderea de mobilă și Cooperativa „Precizia", pentru a asigura pregătirea practică a elevilor săi. Relația școală-întreprindere dobîndește prin dimensiunile sale și prin numărul mare de elevi care activează în secțiile întreprinderilor un caracter social pronunțat.

Încadrarea elevilor în secții și familiarizarea cu specificul întreprinderii s-a făcut treptat. În primele ore de muncă din trimestrul I li s-au prezentat toate secțiile întreprinderilor respective. În prealabil s-au prelucrat normele generale de tehnică a securității muncii. După ce elevii și-au format o privire de ansamblu asupra specificului întreprinderii respective, ei au fost repartizați provizoriu în diferite secții, pentru a face cunoștință mai îndeaproape cu utilajele, mașinile și agregatele de la locul de muncă. Cadrele întreprinderii le-au dat elevilor explicațiile necesare, urmărindu-se o cunoaștere temeinică a specificului producției, a fluxului tehnologic și a rolului ce revine secției în ansamblul producției.

Asistența pe care întreprinderile industriale o acordă școlii asigură funcționalitatea atelierelor școlare, care constituie unul din domeniile în care se manifestă cooperarea școală-întreprindere. Astfel, Liceul nr. 4 din Arad efectuează pregătirea practică numai în ateliere școlare. Elevii lucrează din planul de producție al Cooperativei „Precizia", specializată în producerea de sobe de teracotă electrice. Materialul necesar este pus la dispoziția școlii de Cooperativa „Precizia", manopera și asamblarea efectuîndu-se în cadrul atelierelor de lăcătușărie, electronică și montaj ale liceului. Sobele de teracotă electrice confecționate de elevi sînt recepționate de controlul de calitate al cooperativei. Rezultatele bune obținute de elevii acestui liceu în munca prestată în cadrul atelierului liceului se

afirmă prin mărirea producţiei lunare de sobe de teracotă electrice, de la 25 la 45 bucăţi. Liceul dispune de ateliere pentru confecţionarea de covoare persane, articole de croitorie, ţesătorie, articole de artizanat şi un atelier de gospodărie-menaj.

Preocuparea organelor de învăţămînt şi a conducerilor de şcoli pentru înfiinţarea atelierelor-şcoală este ilustrată prin creşterea numărului atelierelor de la 45, în august 1971, la 153 în martie 1972 (graficul nr. 1).



Graficul 1

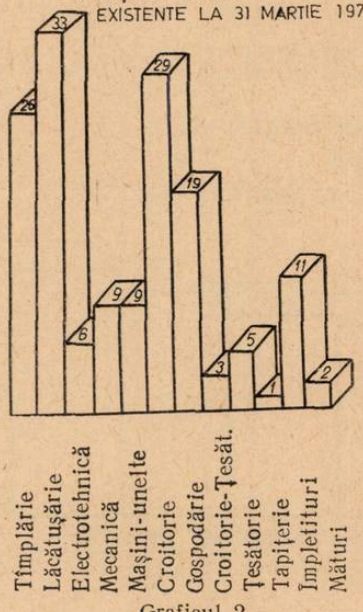
Această acţiune va fi continuată în anii 1972—1975 în aşa fel, încît în fiecare şcoală generală şi liceu să se asigure condiţii optime pentru pregătirea practică a elevilor. Profilul atelierelor existente în judeţul Arad, în momentul de faţă (33 lăcătuşărie, 26 tîmplărie pentru băieţi, 29 de croitorie, 19 gospodărie pentru fete, 11 de împletituri) denotă orientarea activităţii practice spre ramurile economice preponderente în industria arădană. Numărul mai redus de ateliere electronice (6), de mecanică (9) şi de tapiţerie (1) indică sectoarele care trebuie sprijinite spre a asigura o corespondenţă între necesităţile economice şi de cadre şi profilul atelierelor-şcoală (graficul nr. 2).

Observăm că profilul atelierelor-şcoală a fost determinat în funcţie de specificul industrial al zonei socio-economice în care vor activa elevii. Prin profilul atelierelor de care dispun, şcolile au urmărit să se adapteze la solicitările întreprinderilor şi la nevoile lor de pregătire a forţei de muncă.

În timpul desfăşurării activităţii productive, întreprinderea intervine operaţional prin cadrele sale tehnice şi prin instructorii de practică pentru repartizarea judicioasă a elevilor în secţii, schimbarea de la un loc de muncă la altul, explicarea normelor de securitate a muncii şi cunoaşterea specificului locurilor de muncă. Astfel, procesul de integrare productivă a elevilor de la Liceul nr. 2, care

au activat în cadrul Uzinei de strunguri Arad, s-a făcut cu ajutorul întreprinderii. Procesul de integrare a elevilor în producție s-a desfășurat în felul următor: elevii au fost repartizați la secțiile sculărie, tratamente termice-debitare, mecanic-șef, montaj carcase. Fiecare clasă de elevi este împărțită în grupe care sînt repartizate la aceste secții. În primul trimestru al acestui an școlar elevii au făcut cunoștință cu toate secțiile uzinei, inclusiv cu cele în care normele de securitate a muncii nu le permit să lucreze efectiv (turnătorie, mecanică grea, finisaj, vopsire cu nitrolacuri). A urmat fixarea temporară la un loc de muncă în secțiile uzinei, evitîndu-se cele menționate mai sus. După ce elevii au cunoscut o bună parte a mașinilor-unelte și a agregatelor de prelucrare a metalelor din secțiile în care au fost repartizați inițial, au trecut prin rotație și la celelalte secții în care au acces și pot lucra. În felul acesta ei au dobîndit o orientare de ansamblu asupra întregului proces tehnologic, care în această uzină este profilat pe fabricarea strungurilor. În urma acestei orientări de ansamblu a elevilor asupra specificului secțiilor, și după ce maiștrii-instructori au cunoscut particularitățile individuale ale elevilor, s-a trecut la fixarea individuală la locurile de muncă pentru o perioadă mai mare. Astfel, în prezent, elevii lucrează la următoarele mașini-unelte așchietoare: strunguri, mașini de rabotat (SEPING, morteze), mașini de găurit radiale, mașini de frezat și agregate de frezat. De asemenea, în cadrul secției mecanic-șef, în atelierul de electrotehnică, elevii lucrează manual și mecanic la bobinat transformatoare, generatoare electrice, electromotoare, atît pentru reparații, cît și pentru construirea unor aparate și mașini noi.

PROFILUL ATELIERELOR ȘCOLARE
DIN CADRUL INSPECTORATULUI ȘCOLAR AL JUDEȚULUI ARAD
EXISTENTE LA 31 MARTIE 1972



Graficul 2

★

Cooperarea școlii cu unitățile socialiste din agricultură îmbracă forme diferențiate, determinate de condițiile locale. În unele localități din județul Arad, pregătirea agricolă a elevilor se realizează în minifermele școlare, organizate pe suprafețe de cîteva hectare, puse la dispoziția școlii de către cooperativele agricole de producție. Asemenea forme de cooperare a școlii cu cooperativele agricole de producție se întîlnesc la Pîncota, Pecica și alte localități. Liceul din Pîncota dispune de o suprafață de 5 ha de teren arabil, situată în perimetrul lotului agricol al cooperativei agricole locale. În anul școlar precedent, elevii din clasele V—VIII au efectuat pe această suprafață toate lucrările de cultivare a porumbului, reușind

să obțină o producție de 22 tone porumb, din care școlii i-a revenit, pentru munca desfășurată de elevi, o cantitate de peste 3 tone. Liceul din Pîncota a dispus și de un lot școlar, cultivat de elevii școlii cu plante legumicole. Produsele obținute pe lotul școlar au fost valorificate de cantina internatului pentru îmbunătățirea hranei elevilor. Liceul din Pîncota a diversificat activitatea de pregătire a elevilor în domeniul agriculturii, încheind cu întreprinderea D.C.A. un contract pentru creșterea viermilor de mătase. Această acțiune subordonată unor obiective educative, s-a soldat însă și cu beneficii materiale utilizate pentru îmbunătățirea condițiilor de studiu în școală. Observăm din exemplul analizat mai sus că școala colaborează cu cooperativa agricolă de producție pentru a asigura pregătirea elevilor în domeniul agriculturii. La Pîncota ca și la Pecica, unde, de asemenea, funcționează o minifermă agricolă atribuită școlii de cooperativa agricolă din localitate, se înregistrează un proces de diversificare a pregătirii agricole a elevilor, în funcție de necesitățile economice locale.

★

Îndrumarea pedagogică a activității elevilor. Întrucît prin munca productivă a elevilor se realizează produse finite ale întreprinderii care patronează liceul, este necesar ca activitatea grupelor de elevi să fie îndrumată de un personal calificat, pus la dispoziție de aceasta. Obiectivul urmărit este cunoașterea de către elevi a procesului tehnologic din secție, cunoașterea locului de muncă în cadrul întreprinderii și formarea deprinderilor de mînuire a agregatelor cu care lucrează. Orice lucrare efectuată de elevi în atelierul-școală sau întreprindere are rolul său educativ, deoarece cultivă răbdarea, perseverența, stăpînirea de sine și chiar inițiativa, elevii căutînd diferite procedee de a se achita mai ușor sau mai repede de sarcina fixată de maistrul-instructor. Munca productivă efectuată de elevi reprezintă un cadru favorabil pentru afirmarea și aplicarea posibilităților creatoare ale tineretului liceal, pentru dezvoltarea aptitudinilor, capacităților și înclinațiilor lor practice.

Activitatea tehnică-productivă desfășurată în întreprinderi și ateliere școlare este îndrumată sub raport pedagogic de către maiștrii de practică. Unii dintre aceștia sînt cadre ale întreprinderii, repartizate pentru organizarea și îndrumarea activității elevilor. Școlile din orașul Arad dispun de un corp de instructori de practică repartizați de întreprinderi în acest sens. Astfel, întreprinderile I.A.M.M.B.A., Fabrica de confecții și Poligrafica au repartizat 10 maiștri pentru îndrumarea activității practice desfășurată de elevii Liceului „Ioan Slavici" în secțiile acestor întreprinderi; Liceul nr. 3 dispune de 7 instructori repartizați de întreprinderi. În procesul de îndrumare pedagogică a elevilor intervine însă și școala prin cadrele ei. Pentru formarea unei conduite disciplinate în muncă și stabilizarea comportamentelor solicitate de activitatea productivă și de prezența elevilor în întreprindere, școala beneficiază de aportul diriginților. Ei urmăresc, în special, valorificarea resurselor educative ale activității tehnice-productive. Se observă că procesul îndrumării pedagogice a elevilor este asigurat de cadre care aparțin întreprinderilor și școlilor.

Unitatea de acțiune a corpului de instructori de practică se asigură de către școală, cu ajutorul întreprinderilor. În această direcție semnalăm procedeul de

muncă utilizat de Liceul nr. 3 — Arad. Conducerea şcolii a iniţiat dezbaterea de către cadrele didactice ale şcolii asupra problemelor pregătirii tehnice-productive a elevilor, invitînd la dezbateri nu numai cadrele didactice, ci şi delegaţii întreprinderilor. Dezbaterea a fost precedată de culegerea de informaţii despre randamentul şi comportamentul în muncă al elevilor. Cadrele didactice s-au informat în secţiile productive ale întreprinderilor despre rezultatele în muncă obţinute de elevi şi despre nivelul deprinderilor lor tehnice. Datele informative culese cu acest prilej au fost utilizate în dezbatere, în cadrul căreia s-a pus accentul pe îndrumarea pedagogică a activităţilor desfăşurate de elevi şi pe valorificarea resurselor ei educative.

Un alt aspect al cooperării şcolii cu întreprinderea este prezenţa profesorilor de specialitate şi a diriginţilor în întreprindere, pentru a cunoaşte conduita elevilor la locul de muncă. Astfel, Liceul „Ioan Slavici" a îndrumat diriginţii să asiste la orele de lucrări practice ale elevilor şi, în funcţie de constatările făcute cu acest prilej, să includă în tematica orelor de dirigenţie probleme izvorîte din activitatea practică desfăşurată de elevi în întreprinderi. Colectivele de catedră au dezbătut problemele metodice ale activităţii practice şi au analizat cum sînt folosite de elevi cunoştinţele asimilate în studiul matematicii, fizicii, chimiei etc. Analiza efectuată în colectivele de catedră a determinat reactualizarea unor probleme fundamentale ale obiectivelor respective şi orientarea procesului de predare a noilor cunoştinţe într-o direcţie practică, pentru a ajuta pregătirea tehnică-productivă a elevilor.

Unul din obiectivele îndrumării pedagogice a elevilor angajaţi în activităţi productive în cadrul întreprinderii vizează valorificarea cunoştinţelor asimilate de ei, pentru a se asigura o judicioasă îmbinare a activităţii intelectuale cu cea manuală. Cultura generală asimilată de elevi în anii de liceu îi ajută să înţeleagă mai uşor conţinutul muncii efectuate şi să-şi formeze o privire de ansamblu asupra fluxului tehnologic. Consolidarea deprinderilor de mînuire a agregatelor nu se realizează în mod empiric, ci prin exerciţii repetate în care explicarea mişcărilor este însoţită de reactualizarea unor legi şi a unor noţiuni de fizică, chimie etc. În momentul explicării modului de funcţionare şi manipulare a unei maşini, instructorul solicită elevilor reactualizarea unor măsuri asimilate în lecţii. De exemplu, la Uzina de strunguri, în cadrul secţiei „Tratamente termice", elevilor li se reactualizează noţiunile despre efectul termic al curentului electric, folosirea curenţilor turbionari la călirea pieselor. La secţia mecanic-şef, în atelierul de electrotehnică, elevii aplică o serie de cunoştinţe legate de construcţia şi funcţionarea transformatoarelor, a maşinilor electrice, curentul alternativ, legarea în stea şi triunghi a impedanţelor, materiale electrotehnice şi folosirea lor, instalaţii electrice interioare şi de forţă, aparate electrice de măsură, executarea schemelor electrice şi citirea lor, acul electric cu aplicaţie la sudura electrică.

La întreprinderea I.A.M.M.B.A., pentru filetarea manuală a plăcuţelor dispozitivelor de asamblare a mobilei, elevii au făcut apel la cunoştinţele lor de fizică şi matematică: frecarea, lubrifianţii, duritatea metalelor, planuri perpendiculare. În cazul confecţionării unor piese sau repere se aplică numeroase cunoştinţe de geometrie, pentru calcularea volumelor ariilor pieselor respective, a unghiurilor; de algebră în calcularea rezistenţei materialelor; de folosire a riglei de calcul; calculul integral utilizat în proiectări. De asemenea, elevii aplică în cadrul pre-

gătirii tehnice-productive cunoștințe de desen tehnic: scrierea tehnică (standardizată), construcții geometrice, racordări, proiecții de linii, suprafețe și volume, desfășurări de corpuri geometrice, schițe tehnice (desen cu mîna liberă pe bază de proporționalitate vizuală), citirea schițelor și a desenelor, documentația tehnică a unei piese sau reper. Cunoștințele de chimie folosite de elevi în cadrul pregătirii tehnice-productive sînt legate de realizarea sudurii cu flacăra oxiacetilenică, cu azot sub presiune sau sudarea alumino-termică, de aplicațiile electrolizei. Îndrumarea pedagogică a activității elevilor are un caracter permanent. Ea se realizează prin cooperarea cadrelor tehnice ale întreprinderii cu profesorii de specialitate, diriginții claselor și corpul de instructori afectat în acest sens.

Cooperarea școlii cu întreprinderile industriale contribuie la realizarea unor sarcini educative pe care școala nu le-ar putea îndeplini în condiții optime, dacă n-ar utiliza marile resurse ale activității productive și ale vieții în întreprindere. Să ne referim, de exemplu, la orientarea profesională a elevilor. Una din dificultățile întîmpinate în școală în realizarea obiectivelor orientării profesionale constă în resursele și limitele de informare profesională a elevilor. Într-o perioadă de avînt tehnic, cînd se înregistrează numeroase mutații profesionale, școala beneficiază de aportul întreprinderii pentru inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor. În întreprindere, grupele de muncă alcătuite din elevi cunosc profilul profesiunilor exercitate în diferite secții și solicitările intelectuale și fizice la care sînt supuse persoanele care le exercită. În primele zile ale activității elevilor în întreprindere, conducerea tehnică a acestora a prezentat toate sectoarele productive, diversitatea operațiilor pe care le execută muncitorii și cadrele tehnice, precum și numărul mare de profesiuni care se exercită de către forța de muncă de care dispune întreprinderea. Ca rezultat al cunoașterii directe a specificului profesiunilor exercitate în întreprindere și al formării deprinderilor de muncă, s-a înregistrat la unii elevi dorința de a se încadra în producție în întreprinderile unde a fost efectuată practica. Astfel, unii elevi ai Liceului din Pîncota și-au manifestat dorința integrării lor în producție la Fabrica de mobilă din localitate. Asemenea opțiuni de integrare în producție au fost manifestate și de elevi ai Liceului nr. 3 din Arad, în special eleve care au efectuat activitățile practice în cadrul Uzinelor textile Arad.

Munca pe care o desfășoară elevii în producție se concretizează în bunurile produse de ei și în valorile realizate. Astfel, în cursul lunilor octombrie 1971 — martie 1972, un lot de 500 elevi ai Liceului „Ioan Slavici" au efectuat lucrări în valoare de 233 141 lei, fără a lua în considerare lucrările intermediare executate la I.A.M.M.B.A.[1]*. Confecționarea unor bunuri trezește în sufletul elevilor sentimentul de bucurie care susține efortul în muncă. Ei devin mai grijulii în școală pentru păstrarea bunului obștesc, iar în unele cazuri au efectuat cea mai mare parte a reparațiilor curente din școală*[2]*. Angajarea elevilor în efectuarea unor lucrări de reparații curente în sălile de clasă, laboratoare, ateliere școlare, internat reflectă prețuirea pe care ei o acordă muncii. Atitudinea manifestată de elevi în producție, grija lor de a efectua lucrări de calitate și de a spori productivitatea muncii lor oglindește atitudinea înaintată față de muncă pe care și-au format-o muncind.*

[1] I. Antone, *Preocuparea directorului de liceu pentru organizarea și desfășurarea muncii productive a elevilor*, comunicare prezentată la simpozionul județean „Educarea elevilor pentru muncă productivă".
[2] N. Marin, *Desfășurarea activităților practice ale elevilor în atelierele școlare*, comunicare prezentată la simpozionul județean Arad.

Funcția complexă a lucrărilor de laborator

EMILIA CONSTANTINESCU

Asimilarea în conținutul obiectelor de învățămînt a metodologiei *științei contemporane constituie una din modalitățile de bază prin care se realizează pregătirea pentru viață a tineretului. Prin această orientare se urmărește să se imprime procesului de învățămînt un caracter operațional, în sensul ca elevii să-și însușească — concomitent cu sistemul de cunoștințe — și un* sistem de metode de lucru, *pe care să le poată folosi conștient în rezolvarea celor mai variate probleme teoretice și practice și pe care să le poată perfecționa și restructura continuu în raport cu exigențele evoluției științei și tehnicii.*

Realizarea acestui deziderat comportă familiarizarea elevilor, încă de la primul nivel de predare a fiecărui obiect de învățămînt, cu modalitățile de investigație științifică proprii domeniului respectiv, astfel încît pe parcursul întregii școlarități, în raport cu particularitățile specifice fiecărei vîrste, să se realizeze — prin aproximări succesive — însușirea procedeelor fundamentale ale cercetării științifice.

Laboratorul școlar oferă un cadru optim pentru însușirea de către elevi a metodologiei științei și pentru dezvoltarea capacităților due cunoaștere ale acestora. Înțelegerea modernă a funcției laboratorului acordă însușirii cunoștințelor noi prin activitatea independentă a elevilor, o pondere cel puțin egală cu cea pe care o au lucrările consacrate aplicării cunoștințelor deja dobîndite. Pînă nu de mult, prin „lucrare de laborator" se înțelegea numai acest din urmă aspect — cel aplicativ — care, deși prezintă o importanță deosebită în consolidarea cunoștințelor, în formarea unor deprinderi practice ca și în dezvoltarea spiritului creator al elevilor, nu valorifică, totuși, decît parțial potențele instructiv-educative ale activității în laborator.

Prin îndrumarea competentă efectuată de profesor, contactul nemijlocit cu obiectul cunoașterii oferă elevului posibilitatea ca, odată cu însușirea cunoștințelor, să învețe să efectueze o observație științifică, să întreprindă analiza, comparația, descrierea fenomenologică corectă, să stabilească relații între obiectul (fenomenul) studiat și alte obiecte (fenomene), să încerce explicații, să emită ipoteze, să le verifice experimental etc., pe scurt, să-și însușească noțiunile științifice și procedeele fundamentale ale cunoașterii. Astfel, introducerea în studiul fizicii (în clasa a VI-a) se poate realiza în mod deosebit de eficient prin antrenarea elevilor în efectuarea frontală a unor lucrări simple, pe baza cărora să-și însușească atît sensul corect al unor noțiuni (observație, experiment, măsurare, fenomen, mărime fizică, lege fizică etc.), cît și unele procedee simple ale cercetării științifice (măsurarea, aprecierea erorilor de măsură și a cauzelor lor, stabilirea relațiilor cantitative între mărimi, verificarea limitelor de aplicabilitate ale unor legi, deprinderea de a mînui aparatele și instrumentele cele mai frecvent utilizate în practică etc.).

Întemeiat pe această concepție, manualul experimental de fizică pentru clasa a VI-a (elaborat în cadrul Institutului de științe pedagogice) debutează printr-o*

* Marius Gall, E. Constantinescu, Al. Burcin, *Fizica* (clasa a VI-a), București, 1972, manual litografiat.

suită de lucrări experimentale din principalele capitole ale fizicii (mecanică, căldură, electricitate, magnetism, optică), pe baza cărora se explicitează apoi — la nivelul de accesibilitate cerut de vîrsta elevilor clasei a VI-a — noțiunile menționate mai sus.

De pildă, pentru înțelegerea noțiunii de mărime se pleacă de la observarea proprietăților unor corpuri și de la compararea acestora. Se constată că proprietățile corpurilor pot fi comparate, dar că rezultatul acestor comparații nu se poate exprima întotdeauna la fel. De pildă, putem spune că un corp este mai dulce decît altul, putem distinge diferite nuanțe dintr-o culoare (roșu închis, roșu deschis), putem să apreciem că un miros este mai mult sau mai puțin pătrunzător, dar nu putem exprima numeric (cantitativ) rezultatul acestor comparații. De exemplu, nu putem spune că mierea este de trei ori mai dulce decît zahărul.

În schimb, efectuînd diferite măsurători (experimentele 1—4 din manual), elevii constată că rezultatele acestora pot fi exprimate numeric (de exemplu, lungimea băncii — măsurată cu rigla — este de 1 m, volumul apei — măsurat cu mensura — este de 40 cm^3, temperatura la care fierbe apa — măsurată cu termometrul — este de 100°C).

Din comparația celor două categorii de proprietăți elevii degajă, în mod firesc, definiția mărimii — într-o primă aproximație — drept „proprietate a obiectelor sau fenomenelor care poate fi măsurată".

Prin efectuarea experimentelor respective iese în evidență și rolul important pe care îl au instrumentele de măsură în măsurarea mărimilor fizice. (De pildă, într-unul din experimente, li se dă elevilor ca temă doar observarea și descrierea fenomenului fierberii apei (experimentul 5), în timp ce în etapa următoare (experimentul 6) li se cere să folosească termometrul introdus în apa pusă la încălzit și să noteze temperatura indicată de termometru din două în două minute și să înceteze experimentul după 6 minute de la începerea fierberii apei, stingînd sursa de încălzire).

Notînd în caiete timpul citit pe ceasornic cu t_1, t_2..., iar temperatura corespunzătoare citită pe termometru cu T_1, T_2, — elevii au posibilitatea să compare valorile crescătoare ale temperaturilor notate pînă în momentul fierberii apei și valoarea constantă a temperaturii în timpul fierberii. Plecînd de la valorile obținute, elevilor li se dă ca exercițiu reprezentarea grafică a rezultatelor (înscrierea pe abscisă a timpului și pe ordonată a temperaturilor). Din compararea șirurilor de numere (obținute prin experiment) cu reprezentarea grafică a acestora, elevii își dau seama de avantajele acestui ultim mod de prezentare a rezultatelor pentru înțelegerea fenomenului care s-a produs, dobîndind totodată un instrument util pentru activitatea de cercetare.

Din repetarea experimentului de mai sus și realizarea și repetarea unui nou experiment (nr. 7 — topirea naftalinei) și din compararea acestora cu modul de cercetare a unor fenomene fizice naturale (topirea gheței etc.), se pot trage concluzii în legătură cu metodele de cercetare (observarea, descrierea, explicarea fenomenului) și se pune în evidență deosebirea dintre observarea fenomenului în natură și în laborator. Pe acest temei se definește experimentul („provocarea unui fenomen de către om, în scopul observării lui") și se stabilește că provocarea unui fenomen constă în realizarea condițiilor necesare producerii lui (de exemplu, în cazul fier-.

berii, introducerea apei în pahar, funcționarea sursei de încălzire, apropierea paharului de sursa de încălzire, sînt condiții fără de care fierberea nu s-ar fi produs).

Pe baza aceloraşi experimente, ca şi a altora din domeniul opticii (experimentul 8 — formarea imaginii în oglinzi plane) şi al mecanicii (experimentul 11)** se creează premisele definirii* legii fizice, *în felul următor: se observă că în experimentele 6 şi 7, ori de cîte ori se vor repeta, apa fierbe tot la 100°C şi naftalina se topeşte la 79°C; de asemenea, în experimentul 8, oricum ar fi aşezată luminarea în faţa geamului, distanţa dintre ea şi sticlă este egală cu distanţa dintre imagine şi sticlă; în experimentul 11, citul dintre distanţa parcursă şi timpul necesar parcurgerii ei de către cursor este acelaşi.*

Nu este greu pentru elevi să constate, plecînd de la aceste premise, că în desfăşurarea fenomenelor există anumite regularităţi, în sensul că ori de cîte ori există anumite condiţii, fenomenul se produce în acelaşi fel. (De exemplu, dacă apa îndeplineşte condiţia de a fi încălzită la 100°C, fierbe; tot aşa, dacă naftalina este încălzită la 79°C, se topeşte. Temperaturile, 100°C şi 79°C, rămîn aceleaşi, în timpul desfăşurării acestor fenomene.) De aici şi pînă la definirea legii fizice (drept „legătura dintre desfăşurarea fenomenului fizic şi condiţiile în care se produce acesta"), nu mai este decît un mic pas pe care îl pot parcurge elevii înşişi.

Din exemplele citate se poate constata că experimente de genul celor descrise — necomportînd o aparatură complicată — pot fi efectuate de toţi elevii unei clase (individual sau în grupe de cîte 2), indiferent de dotarea laboratorului. Cercetările întreprinse de Institutul de ştiinţe pedagogice în această direcţie au scos în evidenţă deosebita eficienţă formativă a activităţii proprii desfăşurate de elevi în laborator, în scopul dobîndirii cunoştinţelor. Pentru asigurarea succesului acestui mod de lucru este însă necesar ca profesorul să fie animat de dorinţa de a realiza cu consecvenţă obiectivele formative ale predării fizicii, să-i antreneze pe elevi să participe cu interes şi plăcere la efectuarea experimentelor, să le ghideze activitatea astfel, încît ei să poată ajunge în mod independent la anumite concluzii şi să-şi însuşească în mod corect cunoştinţele şi procedeele fundamentale ale investigaţiei ştiinţifice.

---

* Experimentul 8 se desfăşoară cu ajutorul unui geam lucios plasat perpendicular pe faţa mesei, pe o coală de hîrtie. În faţa geamului elevul aşază pe masă o lumînare aprinsă — A şi, privind prin geam, plasează o altă lumînare în locul în care apreciază că s-a format imaginea A'. Trasează apoi cu creionul pe coală o linie de-a lungul geamului pe care apoi îl ridică, uneşte A cu A' şi măsoară distanţa AA'. Compară apoi distanţele de la A la geam cu cea de la A' la geam. Repetă experimentul cu o altă poziţie A1 a lumînării şi face aceleaşi măsurători, pe baza cărora elevii sînt solicitaţi să formuleze o concluzie.

** Experimentul 11 se desfăşoară în felul următor: pe axul O pe care se aşază discurile la picup sau magnetofon, se fixează capătul unei sfori. La celălalt capăt, sfoara, trecută peste scripete este întinsă de un corp mic.

Între scripete şi axul rotitor al picupului se aşază sub sfoară o riglă gradată. Pe sfoară se fixează o săgeată C, al cărei vîrf se află în faţa riglei. Punîndu-se în funcţiune metronomul, apoi picupul, sfoara se înfăşoară pe axul O, iar corpul se deplasează în faţa riglei gradate. Se reia experimentul şi se notează pe riglă poziţiile C_1, C_2 C_3... ale săgeţii C în momentul fiecărei bătăi a metronomului. Elevii sînt solicitaţi să aprecieze distanţele S_1, S_2, S_3... parcurse de săgeata C în timpul unui interval de timp dintre două bătăi, să le compare; de asemenea, li se cere să compare intervalele de timp în care au fost parcurse. Elevii repetă experimentul şi determină distanţele parcurse într-un anumit interval de timp, apoi într-un interval de două ori, de trei ori mai mare etc., împărţind distanţele parcurse de săgeata C, în fiecare caz, la intervalul de timp corespunzător şi comparînd apoi cîturile obţinute.

În lipsa picupului sau magnetofonului poate fi folosit orice dispozitiv care descrie o mişcare de rotaţie uniformă.

Consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului de chimie (clasa a VIII-a)

Lectori M. COSMA și S. TRITEANU
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj

Continuînd investigațiile noastre privind procesul de formare la elevii de vîrstă școlară mijlocie a priceperilor și deprinderilor de muncă independentă în cadrul laboratorului de chimie[1], *am trecut la cea de-a doua etapă a cercetării, în care am urmărit să consolidăm unele priceperi și deprinderi formate la elevi în clasa a VII-a și să relevăm particularitățile și dinamica acestui proces.*

Cercetarea s-a efectuat cu aceiași elevi cu care s-a lucrat în etapa precedentă (clasa a VII-a) și s-a desfășurat în linii generale în același mod, făcîndu-se apel la aceleași metode de investigație. Luînd în considerare faptul că noua etapă a cercetării a surprins procesul de formare a deprinderilor elementare și complexe (de a mînui ustensilele de laborator și reactivii, de a efectua operații de laborator: amestec, prepararea unei substanțe, filtrare, titrare, oxidare etc., de a identifica substanța chimică obținută ș.a.) precum și a priceperilor de muncă intelectuală legate de întocmirea fișei de laborator, într-o fază destul de avansată, alături de metodele utilizate în experimentul anterior, am aplicat și unele procedee metodice noi, menite să consolideze priceperile și deprinderile formate, să faciliteze dezvoltarea lor și să favorizeze formarea altora. Între acestea menționăm: a. Am îmbinat activitatea desfășurată de elevi pentru însușirea de noi cunoștințe cu experimentele practice de laborator, stabilind între ele o legătură organică. Astfel, la lecțiile de predare a noilor cunoștințe elevii au fost antrenați în efectuarea unor experiențe individual ori în grup, cu scopul fie de a stabili singuri proprietățile chimice ale substanțelor (de exemplu: $NaCl + H_2SO_4$; $Al + H_2SO_4$; $Na_2SO_4 + BaCl_2$ etc.), fie de a se convinge asupra modalității de a obține o substanță (de exemplu obținerea SO_2, MgO prin arderea în O_2 etc.), fie de a recunoaște o substanță obținută folosind ca indicator fenolftaleina și turnesolul (de exemplu identificarea $NaOH$, $Mg(OH)_2$, HCl etc.), fie de a-i exersa în vederea formării de priceperi și deprinderi necesare efectuării unor operații de laborator (oxidare, precipitare, titrare etc.). Aceste experiențe erau apoi reluate într-o lucrare mai complexă sau pe alte cazuri în experiențe de laborator. În felul acesta însușirea de cunoștințe și activitatea de laborator au alcătuit o unitate indisolubilă, ceea ce ne-a permis să complicăm treptat conținutul lucrărilor și efortul elevilor, să introducem lucrări de cercetare elementară, să formăm și să consolidăm priceperile și deprinderile legate de munca în laboratorul de chimie. b. Am cronometrat timpul consumat de elevi cu executarea lucrărilor, iar timpul mediu al acestora l-am raportat la timpul consumat de profesor pentru a avea o dimensiune în plus în aprecierea nivelului de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor dobîndite de elevi.

[1] S. Triteanu, M. Cosma, *Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului*, „Revista de pedagogie", XVIII, 1969, nr. 10.

Elevii au efectuat pe parcursul clasei a VIII-a următoarele lucrări : Lucrarea I — *Reacții chimice între substanțe simple și compuse.* În cadrul ei elevii au executat experiențe simple (după modelul celor efectuate sau văzute în lecțiile de chimie) și anume : arderea Cu, obținerea SFe, reacția dintre Zn și Pb (CH_3COO_2), dintre Zn și HCl, dintre Al și $HgCl_2$, dintre Na_2O și H_2O, dintre Na_2O și HCl și dintre NaCl și $AgNO_3$. Lucrarea a II-a — *Hidrați de carbon și proteine.* În cadrul ei elevii au efectuat experiențele : a) glucoza ca reducător (reluarea experienței făcute de ei în lecție) ; b) recunoașterea amidonului (după instrucțiunile din manual). Deoarece elevii au făcut experiențe de calcinarea unei substanțe organice (zahăr, amidon) și acest procedeu își găsește o largă aplicare în munca de laborator, lucrarea a avut un caracter de cercetare (elevii aveau de determinat în care din cele două eprubete pe care le aveau, conținea amidon) ; c) reacția dintre albumină și $CuSO_4$ (menționăm că în lecție au făcut reacția dintre gelatină și HCl) și d) recunoașterea cheratinei din păr (experiență demonstrată în clasă). Lucrarea a III-a — *Obținerea unor compuși ai Mg și identificarea lor.* În cadrul ei elevii au executat o singură lucrare compusă din mai multe faze și anume : a) obținerea MgO ; b) obținerea $Mg(OH)_2$, prin tratarea unei părți din cantitatea obținută de MgO cu apă și identificarea produsului cu fenolftaleina ; c) obținerea $MgCl_2$ (prin tratarea altei părți de MgO cu HCl) și identificarea $MgCl_2$ cu $AgNO_3$. Avînd un caracter de cercetare și pentru a-i ajuta pe elevi să delimiteze exact etapele lucrării, profesorul le-a prezentat următoarea schemă :

$$Mg \rightarrow MgO \begin{matrix} \nearrow Mg(OH)_2 \\ \searrow MgCl_2 \end{matrix} \rightarrow AgCl$$

Lucrarea a IV-a — *Recunoașterea sărurilor cu reactivi specifici,* avînd un caracter de cercetare elementară, s-a desfășurat astfel : elevii au recunoscut și denumit sărurile ($BaCl_2$, Na_3PO_4, $Pb(CH_3COO)_2$ $CuCl_2$, NaI, $FeCl_3$) și reactivii ($AgNO_3$, H_2SO_4, OH) ce-i aveau pe masă. Apoi li s-a cerut să aleagă din sărurile respective numai pe acelea care pot fi identificate cu acești reactivi și să le recunoască. Lucrarea a V-a — *Recunoașterea sărurilor cu reactivi specifici* a reprezentat o reluare a lucrării IV în același mod, dar pe alte cazuri : a) identificarea cu $AgNO_3$ a sărurilor : $BaCl_2$, KBr, KI, $ZnCl_2$, $AlCl_3$, $CuCl_2$; b) cu $NaSo_4$ a sărurilor : $BaCl_2$, $Pb(NO_3)_2$ și c) cu KOH a sărurilor: $BaCl_2$, $Pb(NO_3)_2$, $CuCl_2$, $ZnCl_2$, $AlCl_3$. Menționăm că unele greutăți și greșeli constatate în lucrarea IV ne-au determinat să reluăm lucrarea folosind alte săruri și să înlocuim reactivul H_2SO_4 cu Na_2SO_4.

Concomitent cu efectuarea lucrării sau la sfîrșitul ei elevii au completat fișa de laborator care a cuprins aceleași rubrici ca și în clasa a VII-a.

Nivelul de dezvoltare și particularitățile procesului de formare a priceperilor și deprinderilor elementare și complexe specifice laboratorului, așa cum rezultă din cele cinci lucrări efectuate de elevi, sînt cuprinse în tabelul 1.

Analiza datelor din tabelul 1 ne permite să constatăm că :

1. Priceperile și deprinderile supuse examinării, înregistrează, la început de an școlar (clasa a VIII-a), un regres față de nivelul de dezvoltare atins la sfîrșitul clasei a VII-a. Regresul este marcat atît de calitatea lucrării, cît și de timpul și ritmul de execuție. Astfel, indicii cantitativi ai priceperilor și deprinderilor corecte ating valori între 67%—82,5% în lucrarea I din clasa a VIII-a, în timp ce aceiași indici au înregistrat valori între 80—98% la finele clasei a VII-a. În ceea ce privește durata și ritmul de mînuire a ustensilelor, a reactivilor și de efectuarea operațiilor de laborator, analizînd timpul mediu de efectuare a operațiilor fizice și chimice din lucrarea I comparativ cu operațiile similare de la sfîrșitul clasei a VII-a, se remarcă o ușoară creștere a acestuia (97" cl. a VII-a față de 112" cl. a VIII-a).*

* Timpul mediu a fost calculat la un eșantion de 20 elevi buni (aceiași subiecți în ambele clase).

Tabelul 1

FORMAREA PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR DE LABORATOR (40 subiecți)

Nr. crt.	Natura priceperilor și deprinderilor		Lucrarea I		Lucrarea II		Lucrarea III		Lucrarea IV		Lucrarea V	
			Corecte.	Incorecte.	Corecte.	Incorecte.	Corecte.	Incorecte.	Corecte.	Incorecte.	Corecte.	Incorecte.
1	Deprinderi elementare de mînuire a veselei, ustensilelor de laborator și reactivelor (în %)		67,5	32,5	85,5	14,5	91	9	92,5	7,5	93,5	6,5
2	Priceperi și deprinderi complexe	a) Efectuarea operațiilor de laborator (în %)	60,5	39,5	80	20	87,5	12,5	90	10	95	5
		b) Recunoașterea produsului reacției (în %)	82,5	17,5	92,5	7,5	95	5	88,5	11,5	96	4
		c) Recunoașterea operației și a tipului de reacție (în %)	74,5	25,5	87,5	12,5	90	10	92,5	7,5	97,5	2,5

Explicația acestui regres rezidă, credem, în întreruperea exercițiilor pe o perioadă de aproape 5 luni (timpul vacanței), deci în fenomenul uitării. Regresul este cu atît mai mare cu cît uitarea se produce pe fondul unor priceperi și deprinderi insuficient consolidate. Sfîrșitul clasei a VII-a surprinde aceste priceperi și deprinderi în plin proces de formare, cînd pentru consolidarea lor ar fi fost necesare încă numeroase exerciții. Or, întreruperea exercițiilor pe o perioadă atît de lungă a determinat într-o anumită măsură dezautomatizarea componentelor acestor priceperi și deprinderi. Datele procentuale atestă acest fapt, întrucît uitarea a survenit mai pregnant în cazul deprinderilor de a efectua operațiile de laborator (39,5%) și de a mînui vesela și reactivii (32,5%). Menționăm că această constatare ne-a determinat să sporim numărul experiențelor efectuate de elevi la lecțiile de chimie, ceea ce a dus la ameliorarea procesului de formare a priceperilor și deprinderilor legate de executarea operațiilor de laborator.

Indicii cantitativi mai relevă și constatarea că întreruperea lucrărilor de laborator (uitarea) n-a afectat prea mult nivelul de formare a priceperii de a recunoaște produsul reacției, operațiile și tipul de reacție ce a avut loc. În cazul acestora din urmă indicii ating încă din lucrarea I valori ridicate (74,5—82,5%), ce continuă să se mențină și în lucrările următoare. Menționăm că oscilațiile de valori, puțin semnificative, se datorează atît complexității cunoștințelor care s-au aplicat, cît și gradului lor de însușire.

2. Deprinderile elementare și complexe necesare efectuării lucrărilor de laborator marchează în clasa a VIII-a, începînd cu lucrarea a II-a, o creștere rapidă și se mențin la un nivel ridicat (80—92,5%) în toate lucrările inițiate. Explicația acestui progres constă în faptul că după lucrarea I — constatînd rezultatele slabe comparativ cu anul precedent — am organizat în cadrul lecțiilor de chimie experiențe frontale menite să exerseze pe elevi în mînuirea ustensilelor, reactivilor și în executarea unor operații chimice. Deoarece la sfîrșitul clasei a VII-a aceste

deprinderi au atins un nivel de dezvoltare ridicat (70—82%), au fost necesare relativ puține exerciții pentru restabilirea lor. În lucrările de laborator următoare (începînd cu lucrarea a II-a) aceste deprinderi înregistrează o ușoară dezvoltare, iar unele — cele mai simple în cazul elevilor buni — se și consolidează, atingînd nivelul lor maxim. Un indiciu concludent în acest sens îl constituie calitatea, corectitudinea execuției constatată prin analiza produsului activității și a timpului de execuție calculat la un eșantion de 20 elevi buni. Raportînd timpul mediu de efectuare a principalelor operații de laborator de către elevi la timpul optim realizat de profesor constatăm următoarele :

TIMPUL CONSUMAT ÎN EFECTUAREA PRINCIPALELOR OPERAȚII DE LABORATOR
(în secunde)

	Formarea amestec. solid-solid	Introd. unor metale în soluții	Utilizarea indicatorilor	Arderea elem. în flacără	Efect. reacț. în eprub. la cald	Obținerea soluțiilor	Obținerea precipitatelor
elevi	25	5	5	112	20	25	13
profesori	20	5	5	75	15	20	7

Așa cum rezultă din tabelul de mai sus, între valorile timpului mediu consumat de elevii buni în efectuarea principalelor operații de laborator și cel al profesorului nu există diferențe semnificative (timpul elevilor fiind de 28,5", iar al profesorului de 21"). Acest fapt denotă că, în cazul elevilor buni, deprinderile legate de operațiile de a utiliza indicatorii, de a introduce un metal în soluție, de a forma un amestec solid-solid, de a efectua reacții în eprubetă la cald, de a obține o soluție și un precipitat, sînt deja consolidate deoarece ele au fost corect executate și în aceeași unitate de timp sau foarte apropiat de timpul consumat de profesor (diferența medie oscilează între valori de 0—6"). Operația de a arde elementele (metale sau nemetale) în flacără, deși a fost corect efectuată a consumat un timp mai îndelungat comparativ cu cel optim (diferența medie fiind de + 37") Pentru automatizarea acestei operații mai sînt necesare exerciții. De asemenea, comparînd media timpului afectat operațiilor auxiliare se înregistrează valori ridicate (45") comparativ cu media timpului auxiliar al profesorului (11"), ceea ce reliefează că elementele pregătitoare, auxiliare ale operației înregistrează la elevi mai mult timp și că sînt necesare încă exerciții pentru ca ele să fie efectuate mai economic.*

Examinînd procesul de formare a priceperii de a generaliza datele observației și de a întocmi fișa de laborator, constatăm că :

3. Priceperea de a sesiza și nota substanțele și aparatura folosită în lucrare, modul de lucru și observațiile personale se formează mai ușor și înregistrează un nivel mai ridicat de dezvoltare (datele procentuale atingînd valori între 55—98%) decît priceperea de a stabili ecuația reacției chimice și concluzia lucrării (indicii cantitativi oscilînd între 48,4%—84,4% și respectiv 35,8—70,6%). Apreciem fenomenul

* Timpul auxiliar reprezintă timpul consumat de elevi cu pregătirea lucrării (alegerea substanțelor, aranjarea ustensilelor, aparatelor etc.).

ca firesc deoarece această pricepere presupune existența la elevi a unui spirit de observație dezvoltat, capacitatea de a analiza și a sintetiza elementele de bază ale concretului, precum și posibilitatea de a transpune în limbaj (a abstractiza) ceea ce văd și cum lucrează. Or, elevii dobîndind o experiență în urma lucrărilor efectuate în clasa a VII-a, încă din lucrarea a II-a și a III-a, reușesc în majoritate să cuprindă corect în fișa de laborator aceste aspecte; menționăm că procentul erorilor reprezintă o cantitate neglijabilă (1,2—6,2%) și apare în cazuri singulare. Fără îndoială, priceperea de a scrie ecuația reacției chimice pretinde elevului pe lîngă temeinice cunoștințe despre formula chimică, valență, reactanți și capacitatea de a aplica în mod adecvat aceste cunoștințe la situații noi, precum și o serie de deprinderi de calcul deja formate. Fiind, așadar, o pricepere mai complexă, sînt necesare mai multe exerciții pentru consolidarea ei.

Priceperea de a stabili concluzia lucrării efectuate, de a încadra fenomenul obținut (concretul) în cunoștințele teoretice de un grad mai mare de generalitate (de a generaliza) presupune la elevi capacitatea de a analiza cunoștințele stocate în memorie, de a selecționa și reține (abstractizare) pe acelea care corespund fenomenului produs și de a formula — prin mijlocirea unui sistem de raționamente — o serie de generalizări (noțiuni, reguli, algoritmi, proprietăți etc.) specifice întregului grup de fenomene chimice din care face parte. Ca urmare este firesc ca această pricepere să se formeze mai anevoios și într-un timp mai îndelungat. Totuși proporția relativ ridicată a concluziilor corect formulate de elevi (indicii cantitativi oscilînd între valori de 35,8—70,6%) ne îndreptățește să susținem, pe de o parte, posibilitatea formării ei, iar pe de altă parte, necesitatea de a se insista mai mult în cadrul lecțiilor și lucrărilor de chimie în laborator asupra cunoștințelor de un grad mai mare de generalitate. Analiza fișelor de laborator, imediat după efectuarea lucrării, evidențierea greșelilor și indicarea — cu concursul elevilor — a ceea ce trebuie cuprins în cadrul concluziilor, a condus la ameliorarea acestei priceperi. Evident, pentru consolidarea ei mai sînt necesare numeroase exerciții. Analiza fișelor ne demonstrează că atunci cînd elevii stăpînesc cunoștințele sînt capabili să le recunoască și să le aplice adecvat. Astfel, majoritatea elevilor au menționat în cadrul concluziilor că: „prin reacția dintre un oxid bazic și apă rezultă un hidroxid; prin reacția dintre metale și HCl se obține o clorură și H_2; prin reacția dintre metale și O_2 se obține oxid bazic". Mai mult, pentru a-și susține concluzia, unii elevi s-au referit și la alte cazuri cunoscute teoretic sau întîlnite în experiența lor. Așa, de exemplu, subliniind că glucoza este o substanță reducătoare, elevii prezintă și alte substanțe cu caracter reducător: C, H_2 etc. Toate constituie o dovadă certă că această pricepere, cu un spor de interes, poate fi formată elevilor.

4. Analiza produsului activității elevilor (lucrările executate și fișele întocmite) și indicele de corelație stabilit între priceperile și deprinderile lor evidențiază existența unui raport de interdependență între acestea. Astfel, între deprinderile de a mînui vesela și reactivii și deprinderile de a efectua operații de laborator există o legătură de intercondiționare, ρ fiind de 0,99. Aceeași legătură se constată și între deprinderea de a efectua operațiile de laborator și priceperea elevilor de a reda în scris (în fișă) modul de lucru, ρ fiind de 0,89, precum și între priceperea de a recunoaște produsul reacției și priceperea de a nota datele observației, ρ fiind de 0,70. Acest fapt reclamă cu necesitate mobilizarea și sporirea eforturilor cadrelor didactice în direcția formării concomitente a acestor priceperi și deprinderi la elevi.

5. Analiza calitativă a lucrărilor de laborator cu caracter de cercetare elementară, deşi reliefează unele rezultate mai slabe în comparaţie cu celelalte, pledează totuşi pentru posibilitatea şi necesitatea organizării lor în clasa a VIII-a. Argumentele care vin în sprijinul acestei afirmaţii sînt următoarele: a) operaţiile de laborator (de a obţine o soluţie, un precipitat, de a precipita cantitativ, de a identifica produsul reacţiei etc.) au fost corect executate de majoritatea elevilor (90—94%), fapt ce denotă că aceştia au deprinderile formate; b) greutăţi, lipsuri şi rezultate mai slabe au înregistrat elevii în cadrul lucrării destinată integral cercetării (IV), la întocmirea fişei de laborator, mai exact la completarea rubricii „scrierea ecuaţiei reacţiei" şi „concluzii". Explicaţia acestui fenomen rezidă nu în modul de lucru, ci în lipsa unor cunoştinţe teoretice. Astfel, mulţi elevi (cca 50%) n-au ştiut că ionul Ag^+ din $AgNO_3$ este reactiv exclusiv pentru halogenuri şi pseudohalogenuri, că ionul OH^- din KOH reacţionează doar cu ionii metalelor grele şi că ionul SO_4^{2-} din H_2SO_4 respectiv din Na_2SO_4 este reactiv specific ionilor Pb^{2+} şi Ba^{2+}. Ca urmare, aceşti elevi au comis greşeli în scrierea ecuaţiei reacţiei chimice şi au formulat o serie de concluzii incomplete şi greşite. Analiza fişelor de laborator şi evidenţierea cu concursul elevilor a greşelilor şi impreciziunilor a determinat în lucrarea următoare (V) — care a constituit o reluare pe alte cazuri — rezultate remarcabile. Menţionăm însă că în cazul unor experienţe simple de identificare a unei substanţe chiar şi elevii mai slabi au făcut faţă.

6. Examinarea lucrărilor de laborator efectuate de elevi şi fişa întocmită pun în lumină unele greutăţi şi greşeli comise de aceştia. Iată-le într-o succintă enumerare:

a) elevii întîmpină greutăţi în evaluarea cantitativă a reactivilor necesari pentru a-şi prepara soluţia şi în aprecierea exactă a timpului necesar pentru solvire, pentru producerea reacţiei, pentru surprinderea momentului reacţiei etc. Astfel, unii n-au răbdare să aştepte ca substanţa chimică să se solve complet şi folosesc soluţia imediat, fapt ce determină fie să nu apară clar produsul reacţiei, fie nereuşita ei, şi ca urmare repetarea lucrării;

b) nerespectarea factorului timp creează greutăţi şi greşeli şi sub un alt aspect. Astfel, unii elevi nu urmăresc în timp reacţia, se grăbesc şi completează în fişă la rubrica „observaţii personale" imediat ce au adăugat reactivul, deci primele impresii care uneori nu sînt concludente, alţii în cazul altor lucrări, din contră amînă prea mult notarea observaţiilor în fişă şi lasă substanţa obţinută un timp prea îndelungat (uneori pînă la sfîrşitul orei), timp în care aceasta îşi schimbă aspectul (se oxidează sau se reduce). Aceste greutăţi pot fi depăşite printr-un spor de atenţie şi răbdare şi mai ales prin cunoaşterea exactă a proprietăţilor chimice ale substanţelor cuprinse în lucrare;

c) o parte dintre elevi — de obicei cei slab pregătiţi — nu respectă indicaţiile privind modul de lucru şi în loc să adauge reactivul peste soluţie, procedează invers, riscînd fie ca reacţia să nu se producă, fie să nu se realizeze precipitarea cantitativă, fie să prelungească prea mult apariţia ei. Intervenţia promptă a profesorului a determinat în majoritatea cazurilor remedierea acestor neajunsuri;

d) unii elevi întîmpină greutăţi şi comit greşeli în scrierea unor formule chimice (Ag_3PO_4, $Fe(OH)_3$ etc.) şi a ecuaţiei chimice, mai ales în cazul unor reacţii noi sau mai rar întîlnite (de exemplu, reacţia dintre Al şi $HgCl_2$). Acest fapt denotă lipsa unor cunoştinţe teoretice şi mai ales a unor deprinderi de calcul;

e) cele mai mari greutăți întîmpinate și cele mai multe greșeli constatate privesc formularea generalizărilor, a concluziilor asupra fenomenului chimic produs. Astfel, unii elevi nu se referă la esența fenomenului, la natura reacției ce a avut loc, ci redau sintetic ceea ce au observat; alții generalizează incomplet, în sensul că redau parțial corect aspectele caracteristice ale fenomenului și sfîrșesc prin prezentarea unui caz particular. Alții formulează chiar generalizări eronate sau imprecise, cum ar fi „în reacția dintre o sare și $AgNO_3$ se obține un precipitat" (trebuie specificat că nu orice sare, ci numai halogenurile). Toate acestea fac dovada unor cunoștințe insuficient însușite și a unor priceperi insuficient consolidate. Eforturile cadrelor didactice trebuie îndreptate spre asigurarea însușirii temeinice a cunoștințelor de un grad mai mare de generalitate și spre exersarea elevilor în a recunoaște și a încadra fenomenul concret în coordonatele teoretice în care el se cuprinde.

Din cele de mai sus se desprind cîteva constatări și propuneri:

1. Experimentul inițiat în clasele VII și VIII relevă posibilitatea și mai ales necesitatea organizării lucrărilor de laborator încă din primul an de studiu al chimiei. Evident, acestea trebuie să fie organic legate și să se bazeze pe cunoștințele teoretice însușite de elevi și pe numeroase experiențe efectuate la lecțiile de chimie, care să crească treptat în complexitate și să asigure în desfășurarea lor legătura și continuitatea firească între priceperile și deprinderile pe care lucrările le incumbă.

2. Rezultatele bune înregistrate de elevi în cadrul lucrărilor de cercetare elementară (îndeosebi în lucrarea a cincea din clasele a VII-a și a VIII-a), demonstrează convingător atît posibilitatea, cît mai ales necesitatea organizării unor astfel de activități, în vederea dezvoltării la elevi a spiritului de observație, a inițiativei creatoare, a curiozității științifice și a capacității de a aplica adecvat cunoștințele teoretice.

3. Cu toate că procesul formării priceperilor și deprinderilor de muncă practică și intelectuală cuprinsă în cercetarea noastră nu epuizează întreaga problematică a acestui proces și nici nu se încheie o dată cu sfîrșitul clasei a VIII-a, ci se continuă și în clasele următoare, studiul efectuat atestă posibilitatea formării celor mai importante priceperi și deprinderi legate de efectuarea unor lucrări simple de chimie.

Dinamica gîndirii elevilor în procesul analizei literare

Asist. VISTIAN GOIA
Asist. RĂDIȚA GOIA

Fără a neglija elementul emotiv al participării elevului în procesul analizei literare, aspect de mare însemnătate și prea puțin cercetat, în articolul de față ne vom referi numai la analiza literară ca rezultat al gîndirii elevilor, limitîndu-ne la unele operații mintale pe care le exercită elevul atunci cînd i se solicită analiza poeziilor lirice.

Articolul se bazează pe cercetarea unui număr de 410 analize literare executate independent de elevii din 15 clase, a X-a și a XI-a, clase aparținînd unui număr de 12 profesori *. Obiectul analizei l-au constituit poeziile : *Freamăt de codru* și *Mai am un singur dor...*, de M. Eminescu ; *Noapte de mai* de Al. Macedonski ; *Balada morții* de George Topîrceanu și *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș.

Am ales aceste creații, întrucît genul de poezie lirică e cel mai dificil de analizat pentru elevi. În al doilea rînd, analizîndu-le, elevii trebuiau să exercite cîteva din operațiile gîndirii lor, presupuse în ipoteza după care ne-am condus în cercetarea ulterioară a analizelor.

Ipoteza care a stat la baza cercetării analizelor, cunoscînd nivelul gîndirii elevilor adolescenți, s-a axat pe considerentul că, în analiza literară, elevii au posibilitatea să apeleze nu numai la capacitatea lor analitică, ci și la cea sintetică. Iar analiza și sinteza, ca operații logice, reclamă utilizarea altor procese psihice : comparația, clasificarea, analogia, apoi, ca modalitate de efectuare a analizei — raționamentul inductiv și deductiv.

Analizele literare cercetate ne-au confirmat în parte și ne-au infirmat în parte strategia gîndirii elevilor, presupusă în ipoteza cercetării, privind cele trei etape : etapa de abordare, de angajare și etapa de finalizare a analizelor [1]. Cu alte cuvinte, am presupus că, în studiul operei, elevii desfășoară mai întîi un detaliat proces de analiză a poeziilor respective, analiză susținută de anumite comparații, analogii, clasificări, desfășurată pe cale inductivă sau deductivă, încheiată cu o sinteză menită să stabilească specificul, frumusețea și valoarea poeziilor respective în ansamblul creațiilor scriitorilor. De altfel, tabelul de mai jos sintetizează cifric, în procente, prezența acestor operații logice în analizele literare cercetate (vezi tabelul).

Pentru o stringentă sistematizare, ne vom referi la fiecare în parte, fiind conștienți că în lucrările elevilor ele coexistă, aflîndu-se în raporturi relaționale.

1. *Analiza*, ca operație de gîndire, a acoperit cel mai întins spațiu din lucrările elevilor, deși realizarea ei a fost diferită de la o creație la alta, *Balada morții* fiind realizată cel mai bine, în proporție de 90%, pe cînd, *Noapte de mai* numai în procentaje de 54,76%. Aceasta cu toate că poezia lui Topîrceanu, ca întindere, e aproximativ egală cu o singură strofă din creația lui Macedonski.

În general, elevii, aflați la un grad avansat al dezvoltării gîndirii, s-au lăsat antrenați într-o analiză prea amănunțită a componentelor operei (temă, conținut, mijloace artistice, versificație), adesea pierzînd din vedere structura de ansamblu a operei, fiind furați de strofa sau versul pe care-l comentau. Putem afirma, după expresia lui Bruner [2], că elevii au dovedit o dezvoltată gîndire

* De la 6 (șase) licee de cultură generală din municipiul Cluj.

[1] Ursula Șchiopu. *Gîndirea și operativitatea ei*, în *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1967, p. 303—306.

[2] Jerome S. Brunner, *Gîndirea intuitivă și gîndirea analitică*, în *Procesul educației intelectuale*. Ed. științifică, București, 1970. (Capitolul 4).

OPERAȚII LOGICE PREZENTE ÎN ANALIZELE LITERARE
(în %)

Nr. op. lit.	Poezii analizate	Nr. analize	Analiza	Comparație	Analogia	Clasificarea	Sinteză		Raționamentul	
							inițială	finală	inductiv	deductiv
1	Freamăt de codru	86	74,41	5,81	—	37,20	13,95	17,44	10,46	77,90
2	Mai am un singur dor...	78	55,76	8,97	32,05	48,71	53,84	12,82	14,10	80,76
3	Noapte de mai	84	54,76	7,14	—	26,19	8,33	14,28	19,04	54,76
4	Balada morții	90	75,27	18,88	53,33	13,33	27,77	21,11	18,88	68,88
5	Moartea căprioarei	72	63,54	15,27	9,72	20,83	20,83	40,27	38,88	77,77

analitică, și mai puțin și-au manifestat gîndirea intuitivă. Acest fapt se observă și din folosirea de către elevi a raționamentului deductiv, ca modalitate de efectuare a analizei, în proporție mult mai mare față de raționamentul inductiv, cel mai mic procentaj al folosirii deducției fiind 54,76% („Noapte de mai"), iar cel mai mare procentaj al utilizării inducției fiind de 38,88% *(Moartea căprioarei)*.

Din cercetarea lucrărilor efectuate de către elevi, am constatat că analizele care abordau calea deductivă se caracterizează printr-un abuz de concretizare, orice afirmație fiind ilustrată cu versuri, elevii dovedind astfel un pronunțat spirit aplicativ, dar analiza lor căpăta un caracter pedestru, fiind mai mult o analiză descriptivă și mai puțin interpretativă, mai mult o analiză liniară și mai puțin una de profunzime, de finețe. Iată un exemplu de analiză deductivă de acest gen :

> „Elementele naturii (în *Freamăt de codru*) sînt prezentate după modul în care își aduc contribuția la realizarea tabloului :
>
> „Din izvoare și din gîrle
> Apa sună somnoroasă
> Unde soarele pătrunde
> Între ramuri a ei unde
> Ea în valuri sperioase
> Se azvîrle".
>
> Această strofă ne creează o imagine auditivă a izvoarelor și gîrlelor și în același timp și o imagine vizuală a Soarelui care pătrunde printre ramuri".

Dimpotrivă, analizele care urmau calea inductivă se distingeau printr-un prea vădit caracter speculativ, teoretic, argumentarea analizelor de acest fel făcîndu-se mai mult pe baza unor cunoștințe de teorie literară și mai puțin pe baza analizei textului respectiv.

Iată două exemple de analize inductive :

> „În poezia *Mai am un singur dor...*, poetul își exprimă direct sentimentele sale : dragostea față de natură, dorința să fie înmormîntat în sînul naturii.
>
> Deci poezie este o poezie lirică".

Sau :

> „Poetul (Nicolae Labiș) ar dori să nu moară căprioara pentru a-i rămîne candoarea copilăriei. Deci, împușcarea căprioarei capătă valoare de simbol : o dată cu moartea gingașei vietăți, poetul simte că a murit propria sa copilărie".

2. *Analogia* și *comparația*, ca procese psihice integrate analizei și care o susțin, o întregesc, luminîndu-i anumite laturi, sînt utilizate de către elevi în funcție de premisele pe care le oferă opera și de cultura literar-artistică a elevului. De aceea, dintre toate operațiile logice cercetate, analogia și comparația au fost prezente, în lucrările elevilor, în cel mai mic procentaj, variind între 5 și 30%, cu o singură excepție, în analiza poeziei *Balada morții*, analogia fiind aici folosită în proporție de 53,33%.

În general, analogiile și comparațiile elevilor se fac între opera analizată și altele de același gen sau care tratează aceeași temă ; între opera care constituie obiectul analizei și alte opere ale

aceluiaşi scriitor sau aparţinînd altor scriitori studiaţi anterior sau citiţi ca lectură particulară. Elevii nu fac analogii sau comparaţii între un aspect sau altul al operei literare şi creaţii din alte ramuri ale artei — pictura, muzica, cinematografia etc.

Analogiile şi comparaţiile elevilor sînt lapidare, uneori chiar simpliste, în sensul că se reduc la una sau cel mult două caracteristici, de asemănare sau deosebire, care sînt doar menţionate, prea puţin sau de loc ilustrate cu fragmente din operele respective. Iată un exemplu de *analogie*, specifică pentru o categorie mai largă de elevi :

„Ideea integrării omului în mijlocul naturii (în *Mai am un singur dor...*) este întocmai ca în poezia populară. Ca şi în balada *Miorița*, la moartea eroului participă întreaga natură. Dorinţa de a fi înmormîntat în mijlocul naturii este şi a ciobanului din *Miorița* şi a eroului din *Toma Alimoş*. Eminescu îşi exprimă în această elegie dorinţa de-a fi înmormîntat, ca şi aceştia, în mijlocul naturii, care este veşnică".

Iată un exemplu de *comparaţie*, axată pe caracteristici de deosebire, trăsătura de asemănare constituind doar punctul iniţial al comparaţiei :

„Deşi *Balada morţii* aminteşte, prin tematică, de unele poezii ale lui Coşbuc, totuşi aici poetul (Topîrceanu) are o viziune deosebită de cea a tragicului optimist din *Decebal către popor* sau din *Moartea lui Gelu*. Sentimentul dispariţiei, prin seninătatea cu care e privit, îl apropie de Eminescu şi de poezia populară".

Unele analogii şi comparaţii, pe care le fac elevii, sînt rezultatul nu numai al unui proces de gîndire, ci şi al sensibilităţii lor artistice, ele referindu-se nu numai la o idee, la un procedeu artistic, ci şi la un fapt de conştiinţă, la o stare sufletească sau chiar la o trăsătură a atmosferei lirice. Pentru această categorie, dăm un exemplu de analogie şi unul de comparaţie din lucrările elevilor :

„Acest moment (al împuşcării căprioarei) deosebit de viu redat, prin participarea naturii, ne face să ne gîndim la impresionanta descriere a morţii căprioarei din *În pădurea Petrişorului*, de Mihail Sadoveanu".

Elevul a subliniat prin această analogie sentimentul de durere al cititorului în faţa unei situaţii tragice.

Comparaţia care urmează este rodul nu numai al unei operaţii de gîndire a elevului, ci şi rezultatul imaginaţiei sale, cele două procese psihice fiind imposibil de delimitat în exprimarea trăirii elevului :

„Şi de-atunci, lîngă mormînt,
Plopi cu frunza rară
S-au zbătut uşor în vînt,
Zile lungi de vară..."
(Balada morţii)

„Aici «plopii cu frunza rară» de lîngă mormînt creează în mintea cititorului imaginea unor uriaşe lumînări puse de către natură la capul mortului. Bocetul, nelipsit la orice îngropăciune de la ţară, este înlocuit cu melodia tristă, abia perceptibilă a frunzelor de plop care foşnesc. Şi cîntecul de jale al frunzelor durează pînă în cea din urmă clipă a existenţei lor aşa cum, cineva care l-a iubit pe mort, l-ar fi plîns pînă la sfîrşitul zilelor sale".

Ca factură pedagogică, elevii folosesc tipul de comparaţie alternativă — unde confruntarea se face obiect cu obiect, fenomen cu fenomen, idee cu idee, trăsătură cu trăsătură [3].

În general, analogiile şi comparaţiile elevilor au un conţinut concret-senzorial, puţine dintre ele au un sens cu totul şi cu totul abstract.

Din punct de vedere metodic, ele fac parte integrantă din analiză, nu sînt „ceva adăugat". După cum s-a văzut, ele dezvoltă o apreciere, nuanţează o idee, fapt ce conferă analizelor un cadru mai larg de interpretare a fenomenului literar, elevii dovedind, prin folosirea lor, flexibilitatea gîndirii şi elasticitatea imaginaţiei.

3. *Clasificarea*, ca operaţie logică, nu a fost prezentă în analizele elevilor pe măsura aşteptărilor noastre. Faptul că procentajul folosirii ei oscilează între 13,33% *(Balada morţii)* şi 48,71% (la *Mai*

[3] Rodica Ciurea-Codreanu, *Comparaţia în predarea şi asimilarea cunoştinţelor*, E.D.P., Bucureşti, 1967, p. 42.

am un singur dor...) se explică prin modul superficial în care o întrebuinţează elevii. Cei mai mulţi dintre ei doar au menţionat-o atunci cînd au stabilit tema poeziilor respective, prea puţini elevi au şi motivat, prin argumente, de ce opera respectivă face parte dintr-un anumit gen literar şi prin ce trăsături caracteristice reprezintă o anumită specie. Ne aşteptam ca mai mulţi elevi să se folosească de acest procedeu logico-didactic fie pentru a susţine analizele lor, insistînd asupra aspectelor specifice poeziilor respective, fie pentru a completa sinteza cu care ar trebui să se încheie analiza literară.

Iată două exemple ilustrative pentru modul cum elevii utilizează clasificarea :

> „Poezia *Noapte de mai*, face parte din ciclul de poezii *Nopţile* al lui Alex. Macedonski.
>
> Spre deosebire de celelalte poezii din ciclu, care tratează teme sociale, *Noapte de mai* este o poezie închinată naturii şi frumuseţii sale".

Sau :

> „Găsim în poezie *(Balada morţii)* şi o latură epică — povestea morţii ţăranului — şi una lirică — descrierea naturii. Prin folosirea speciei de baladă care prevede atît elementele epice, cît şi lirice, scriitorul a reuşit o mai bună susţinere a temei : conţinutul epic fiind sprijinit de reflecţii lirice".

După cum se observă, primul exemplu e caracteristic pentru elevii care au folosit clasificarea la începutul analizei, pentru a stabili tema şi genul creaţiei respective, iar cel de-al doilea exemplu, pentru elevii care şi-au încheiat analiza cu o scurtă sinteză, extrăgînd, cu ajutorul clasificării, cîteva trăsături specifice creaţiei analizate.

4. *Sinteza*, ca un element implicat în analiză, o considerăm, pe baza cercetării lucrărilor elevilor, ca o operaţie deficitar întrebuinţată. De fapt, cu două excepţii, procentajul folosirii ei nu se ridică peste 27,77.

Cei mai mulţi elevi nu îşi încheie analiza, aşa cum presupuneam noi, cu o sinteză privind valoarea şi locul poeziei respective în creaţia scriitorului sau în genul din care face parte. De obicei, lucrările sfîrşesc printr-un component al analizei, fie prin menţionarea mijloacelor artistice folosite de scriitor, fie prin analiza versificaţiei.

Elementul surpriză l-a constituit pentru noi faptul că o parte din elevi şi-au început analizele cu o sinteză, menită să ofere analizei premisele necesare. Aceste aprecieri sintetice se refereau nu numai la poezia care urma să fie analizată, ci luau forma unor caracterizări ale operei scriitorului, ale temei sau genului în care se încadra opera supusă analizei. În acest sens, exemplificăm cu o sinteză specifică pentru modul cum o însemnată categorie de elevi îşi încep analizele :

> „Opera lui George Topîrceanu se caracterizează printr-un optimism robust, acompaniat uneori de clipe de melancolie. Totuşi, unele poezii depăşesc sentimentalismul *Rapsodiilor*, ajungînd la tonuri grave, îndurerate şi melancolice, cum este cel din *Balada morţii*. Vrînd să conceapă o nouă *Mioriţă*, Topîrceanu descrie în această baladă tragedia omului simplu, contemporan cu el".

În comparaţie cu acestea, sintezele finale sînt mai lapidare, notate parcă în mare grabă. Dar, ele surprind mai bine notele esenţiale care definesc creaţia analizată, cum se observă din sinteza cu care se încheie una din analizele poeziei *Freamăt de codru :*

> „Codrul, lacul, luna, teiul, elemente întîlnite atît de des în meditaţiile melancolice ale lui Eminescu, reuşesc şi în această poezie să „freamăte", aşa cum vibrează corzile sufletului sensibil al poetului".

Cercetarea lucrărilor elevilor şi-a propus să evidenţieze un anumit stadiu al gîndirii elevilor adolescenţi în procesul analizei literare.

Lucrările date la clasele a X-a şi a XI-a au atestat înclinaţia elevilor spre o analiză detaliată a poeziilor, mai puţin spre sinteza elementelor analizate, sinteză care e prezentă atît în etapa strategiei de abordare, ca un prim moment de organizare logică a aspectelor care vor fi analizate, cît şi în etapa de finalizare, de concluzii asupra operei.

Analiza, ca operaţie logică, nu e susţinută decît într-o mică măsură de comparaţie, analogie, clasificare, fapt ce denotă un orizont de cultură limitat, pre-

cum şi predilecţia elevilor de a privi şi aprecia izolat opera analizată, cu puţine raportări la altele de acelaşi gen.

Analizele literare ale elevilor sînt, în general, uniforme, ceea ce dovedeşte că în cadrul lecţiilor e utilizat acelaşi tip de analiză care, prin rigiditatea lui, duce la încorsetarea gîndirii şi a imaginaţiei elevilor. Acest tip de analiză a fost încetăţenit de vechea bibliografie metodică[4], corespunzătoare perioadei în care a apărut, prin sistematizarea elementelor de analiză literară. Dar, schema lecţiei de acest fel, desfăşurată mereu în aceeaşi ordine (geneza, tema, subiectul, personajele, măiestria artistică), a dus la absolutizarea aceluiaşi tip de lecţie. Modalitatea a determinat apariţia tiparului, profesorul aplicînd, fie din comoditate, fie din lipsă de timp, un singur model în efectuarea analizei literare, indiferent de specificul operei, bazîndu-se aproape exclusiv pe metoda expunerii.

Altă cauză a uniformităţii analizelor literare ale elevilor o reprezintă faptul că ei întîlnesc analize schematice nu numai în lecţiile profesorilor, dar şi în numeroase pagini ale manualelor şcolare. Se adaugă la acestea timiditatea, lipsa de inventivitate a profesorului în îmbunătăţirea metodicii lecţiei de analiză literară prin apelul la noile teorii ale învăţării.

Lecţia de analiză literară poate fi restructurată, deci, prin renunţarea la vechiul ei tipar şi prin abordarea, cu mai mult curaj, pe de o parte, a noilor cercetări din domeniul didacticii, pe de altă parte, a noilor puncte de vedere asupra operei exprimate astăzi de istoria şi teoria literaturii.

Noile teorii ale învăţării — metoda descoperirii, problematizarea, strategia euristică etc. — sugerează profesorului de literatură îmbinarea metodei clasice a expunerii analizei literare cu solicitarea capacităţilor intelectuale ale elevilor menţionate în prima parte a cercetării noastre. În acest sens, *lecţia problematizată* permite exploatarea gîndirii şi imaginaţiei elevilor şi evitarea analizei-şablon. Organizarea unei asemenea lecţii se bazează pe întrebări-probleme care sintetizează esenţialul şi specificul operei de analizat. De exemplu, unele lecţii de analiză literară se pot axa pe anumite situaţii-problemă care adună ca într-un focar principalele elemente de conţinut şi de formă ale operei :

— În ce raport relaţional se află universul filozofic şi poetic în poezia *Gorunul* de Lucian Blaga ?

— Oscilaţia între pasiune şi luciditate a eroului lui Camil Petrescu *(Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război)* ;

— În ce constă şi cum se poate explica „enigma" Otiliei ? etc.

Pe de altă parte, în contextul actual, se discută cu acuitate şi metodologia lecţiei de literatură nu numai în învăţămîntul nostru, ci şi în alte ţări, dovadă numărul 89/1970 din „Cahiers pédagogiques", consacrat în întregime studiului literaturii în şcoală. Sînt evidenţiate aci probleme referitoare la :

— obiectivele predării literaturii pe diferite trepte de învăţămînt ;

— ce înseamnă „învăţarea" literaturii ;

— care este deosebirea dintre metoda explicaţiei textului literar în şcoală şi studiul tehnic al operei de către critică etc.

Făcînd permanent disocierea între analiza literară ca modalitate de lucru a criticului literar şi lecţia de analiză literară, profesorul va explica *selectiv* şi *creator* rezultatele, mai vechi şi mai noi, din domeniul ştiinţei literaturii.

Astfel, profesorul va continua să practice *analiza literară explicativă*, bazată în aceeaşi măsură pe comentariul profesorului sau al elevului, alternativ cu exemplificări care preced sau urmează comentariul lor. E tipul de analiză denumit în literatura franceză „explication de texte".

Alături de această modalitate atît de larg răspîndită şi la noi, profesorul poate introduce şi alte tipuri de analiză : analiză literară genetică, structuralistă etc.

În cadrul *analizei literare genetice*, pătrunzînd cu elevii în laboratorul de creaţie al scriitorului, profesorul îi va orienta pe elevii săi asupra fazelor elaborării operei, bazat pe studiul variantelor, al manuscriselor, al mărturiilor lăsate de autor, evidenţiind, pe fiecare treaptă a elaborării, evoluţia elementelor de conţinut, de structură, de artă literară, prezenţa sau înlocuirea unor motive poetice etc. Astfel de analize se pretează numai acolo unde istoria literară oferă material documentar, de exemplu, analiza literară genetică a *Luceafărului*, de la izvorul de inspiraţie *(Fata în grădina de aur)* la capodopera

[4] Laurenţiu Feifăr, *Analiza literară în şcoala medie*, în *Probleme de metodică*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1958.

eminesciană ; analiza romanului *Ion* (Liviu Rebreanu), de la primul capitol *Ruşinea* al primului manuscris *Zestrea*, sprijinită pe confesiunile autorului din volumul *Amalgam* etc.

Analiza literară structuralistă presupune studiul — simultan sau succesiv — al straturilor operei : fonetic, morfologic, sintactic, lexical şi stilistic, raportate permanent la conţinut. În acest sens, profesorul va aplica cu măsură analizele de acest gen ale lui Sorin Alexandrescu, Sorin Stati şi Gheorghe Bulgăr. Astfel de analize sînt adecvate operelor de mică întindere, în special poeziei lirice.

Altă variantă a analizei structuraliste poate fi cea care se sprijină pe structura operei, în înţelesul de dispunere compoziţională a capitolelor şi personajelor, însoţită de reprezentarea grafică a operei [5]. Analize de acest gen sînt solicitate de operele epice de largă respiraţie, în special de roman.

Analiza de orice tip îşi va dovedi eficienţa numai dacă e concepută şi desfăşurată ţinîndu-se seama de toţi factorii procesului de învăţămînt. În acest sens, folosirea într-o altă modalitate a celor „trei timpi tradiţionali ai lecţiei" [6] (comunicare, fixare, verificare) va duce la evitarea fragmentării lecţiei de analiză literară în cele trei momente atît de cunoscute şi atît de inhibante pentru elevi. Credem că se poate renunţa, în majoritatea cazurilor, la aşa-numita etapă a verificării cunoştinţelor, elevii fiind notaţi la sfîrşitul lecţiei de analiză, apreciindu-li-se activitatea pe întreg parcursul orei, sau, în cadrul sistemelor de lecţii cu un număr sporit de ore, se pot organiza lecţii speciale de verificare a tuturor compartimentelor creaţiei scriitorului studiat.

[5] Ion Vlad, *Intre analiză şi sinteză*, Ed. Dacia, Cluj, 1970, p. 81 şi următoarele.

[6] Mircea Maliţa, *Lecţia*, în „Tribuna şcolii", nr. 23/1971, p. 3.

Abordarea studiului literaturii în perspectiva tendinţelor criticii şi teoriei literare actuale

Prof. VALERIU C. NEŞTIAN

Formarea multilaterală a personalităţii umane — acest nobil deziderat al societăţii socialiste, al timpului în care trăim — presupune cu necesitate realizarea educaţiei estetice, implicit a celei literare, ca parte componentă a educaţiei comuniste. În ansamblul învăţămîntului liceal românesc, procesul estetico-educativ nu poate fi obiectul unei cuprinderi enciclopedice, ci trebuie să constituie, în primul rînd, o problemă de orientare, de înţelegere şi, în consecinţă, de formare intelectuală, de cultură generală. „Pentru elev..., opera artistică este obiect de studiu, întrucît pe această bază ea poate deveni un obiect al bucuriei estetice şi un prilej de amplificare a relaţiilor cu lumea" [1].

[1] G. Văideanu, *Cultura estetică şcolară*, E.D.P., Buc., 1967, p. 164.

Liceul teoretic sau de specialitate este chemat să sprijine lărgirea culturii literare temeinice, de conţinut, fondată de elevi în şcoala generală, cultivarea discernămîntului critic, a gustului literar şi a unor criterii ferme în selectarea valorilor. Parafrazîndu-l pe marele înaintaş al muzicii româneşti, Dumitru Kiriac, putem afirma că *soarta literaturii noastre în liceu se hotărăşte*. De instrucţia literară a elevilor de azi depinde însăşi evoluţia ulterioară a literelor româneşti. Pe de o parte, deoarece din rîndul actualilor tineri de pe băncile liceului se vor promova viitorii poeţi, prozatori, autori dramatici, critici şi istorici literari ; pe de alta, pentru că aceşti liceeni vor deveni, în fapt, beneficiarii spirituali ai artei cuvîntului. Tineretul studios de astăzi reprezintă marele şi, deocamdată, necunoscutul pu-

blic cititor matur de mîine, public a cărui formare plurivalentă, în spiritul zilelor noastre, ne revine cu sentimentul răspunderii, cu simțul necesarului și al perspectivei.

Evident, abordarea modernă a studiului literaturii naționale e strîns corelată cu tendințele actuale și de perspectivă ale criticii, teoriei și esteticii literare. De altfel, pînă la un anumit punct, criticul și profesorul de literatură au un obiectiv comun: „să convingă pe cititori, *ce, cît* și *cum* să citească, în ce mod să se apropie de literatură, în ce spirit să deschidă o carte" [2]. Adevăratul profesor îl învață progresiv pe elev cum să citească „în critic", cum să devină — *mutatis mutandis* — „critic" el însuși, nu profesional, firește, ci particular, pentru uz intern. În loc de *mentor* sau *magister*, preferăm pentru dascălul de română demnitatea de *consilier* „intim" ori „public" al elevului, „expertul" departamentului lecturii tineretului. Totodată, critica și teoria literară modernă pun la îndemîna profesorului o varietate de posibilități și modalități (stiluri, tehnici) de evaluare a predării literaturii, pe lîngă contribuțiile și cercetările sale științifice asupra problemelor literare propriu-zise.

Trebuie să relevăm din experiența didactică faptul că în licee se citește — în genere — prea puțină literatură autentică și se fac puține compuneri literare (lucrări independente) care să educe creativitatea elevului. În schimb (compensativ?), se vorbește și se teoretizează mult, adeseori în mod steril, ceea ce are drept rezultat o indiferență, dacă nu chiar o oarecare antipatie față de literatura de calitate. Contactul cu literatura se bazează, de multe ori, pe aceleași vechi metode cu care s-a lucrat cu 20—30 de ani în urmă, fără să se țină seama de noile achiziții — acceptabile pentru noi sub aspect ideologic și științific — ale criticii și esteticii literare moderne. Programa școlară, manualele, metodicile de specialitate sugerează, cîteodată, și ele procedee îmbătrînite de predare.

În actualul stadiu de dezvoltare a societății noastre, literatura nu mai poate fi concepută ca o materie școlară ce asigură un anumit nivel de cultură, ci ea trebuie să sprijine — prin intermediul pîrghiilor sale formative specifice — integrarea socială, participarea activă în producție a tinerilor. Neînțelegerea sau înțelegerea îngustă a ceea ce se numește *caracterul educativ al literaturii* are urmări negative în procesul educațional. Arta literară nu educă în mod didactic, imediat și direct — iată un adevăr al esteticii marxist-leniniste contemporane ce așteaptă să fie valorificat cu maximă eficiență pedagogică la lecțiile de literatură. Adolescenții trebuie să fie convinși, în acest domeniu, că în literatura unei națiuni și în viața scriitorului nu declarațiile — oricît de sonore ar fi ele — contează în ultimă instanță, ci faptele, iar faptele scriitorilor se numesc cărți, romane, poeme, piese de teatru. Aceasta impune raționalizarea învățămîntului literaturii române din licee, ca *echilibru între teorie și practică*, adică între expunere (informație) și lectură, contactul nemijlocit cu opera și cu viața socială (întrucît viața nu se învață numai din cărți).

Dată fiind situația oarecum ambiguă a locului rezervat în prezent studiului literaturii în liceu, considerăm că unele soluții practice, unele căi concrete ar putea condiționa o perfecționare și o modernizare structurală, de fond, a abordării artei literare în confruntarea cu cele mai întemeiate poziții ale criticii și teoriei literare:

1. *Lectura textului*, făcută de elevi prealabil, în afara clasei, rămîne forma principală de activitate a instrucției literare în învățămîntul liceal. *Analiza literară* în clasă e menită să împlinească cultura estetică a elevului, educația sa civic-patriotică și morală, precum și formarea unei concepții științifice, marxist-leniniste, despre lume și viață. Accentul se cuvine pus pe gust, pe receptivitate, pe intuiție, în măsura în care analiza este o rezultantă firească, o sinteză a sensibilității estetice, a edificării ideologice, experienței și culturii literare. Apropiindu-se de critica noastră actuală, care se revendică de la tradiția maioresciană pînă la Lovinescu, Vianu și Călinescu, o asemenea tratare a operei tinde să refacă prin analiză și sinteză emoția, personalitatea operei.

Pledînd pentru inovarea tehnologiei învățării, sîntem de părere că aplicarea în licee a analizei structurale, a metodei problematizării și a descoperirii, a referatelor științifice și a recenziei etc. este o necesitate imperioasă.

[2] Adrian Marino, *Introducere în critica literară*, Ed. tineretului, Buc., 1968. p. 486 (subl. autorului).

În activitatea de la catedră, de pildă, am folosit *metoda structurală* pentru examinarea anumitor scrieri literare de întindere mică și mijlocie și am obținut o serie de rezultate pozitive, superioare față de analiza „tradițională", în direcția trăirii operei, a receptării „corpului" ei artistic (ca organism în care orice parte își are funcția în întreg) și a activizării elevilor în clasă. Astfel, „lecția nu mai este o activitate de „predare" a cunoștințelor din partea profesorului și o activitate de „preluare" — de memorare pe bază de inventariere a informațiilor predate —, ci o acțiune de conducere a elevilor, din partea profesorului, pentru ca ei să poată cuceri singuri cunoștințele" [3]. Dar trebuie schimbată optica mărginită, se cer eliminate formalismul, comoditatea și vechi prejudecăți, pentru ca analiza structurală — devenită metodă curentă în critica literară modernă — să poată fi integrată în procesul predării literaturii române, fără îndoială, cu rezervele de rigoare impuse de perspectiva noastră ideologică și pedagogică. În acest sens ne pot ajuta lucrările prestigioase tipărite la noi în ultimii ani.

După cum estimează cercetători de specialitate [4], există posibilitatea ca unele realizări ale ciberneticii să fie utilizate în studiul literaturii. Numeroase studii apărute recent acreditează ideea că structuralismul — în ciuda unor concepții contradictorii și a unor poziții opuse — poate veni în sprijinul unei abordări științifice — de pe pozițiile marxism-leninismului — a literaturii, fapt ce nu trebuie trecut cu vederea cînd e vorba de predarea literaturii în învățămînt. Pentru elevi, nu rareori contaminați de zbuciumul veacului și de senzația unei răsturnări în lumea literelor, analiza structurală — prudent și periodic aplicată în clasă — poate însemna o reafirmare a ordinii și a valorilor umane, a stabilității și excelenței acestora, dar și a modificării lor istorice în contextul devenirii nesfîrșite și miraculoase a omenirii. În vederea valorificării unor contribuții acceptabile ale criticii secolului XX (critica lingvistică și stilistică, psihanalitică, organicistă ș.a.), investigarea pedagogică — credem — are teren defrișabil și-și poate spune cuvîntul autorizat.

2. Perfecționarea predării trebuie privită și sub aspectul ordonării, al *succesiunii materiei* prezentate de-a lungul anilor de liceu. Din nefericire, actualmente, la o vîrstă cînd ar putea vibra în contact cu marea literatură contemporană, adolescentul parcurge și adîncește operele cronicarilor, ale corifeilor Școlii ardelene și ale poeților premoderni, iar „în particular" lecturează cărți de aventuri și polițiste (adeseori de calitate îndoielnică) sau romane de tipul superproducțiilor literare, de unde-și extrage direct principii călăuzitoare cu privire la natura frumosului. Aceste criterii riscă să devină, pentru unii dintre dînșii, puncte de reper în receptarea textelor ulterioare ale literaturii. În anii următori, la lecțiile consacrate perioadei marilor clasici, ori curentelor literare de la începutul veacului nostru, elevul cunoaște prea puțin despre T. Arghezi, L. Blaga, Ion Barbu, Al Philippide, Geo Dumitrescu și Nichita Stănescu, iar cînd discută creația lui I. Slavici, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Camil Petrescu, nu are în memorie scrierile lui Marin Preda, Zaharia Stancu sau Eugen Barbu, pentru a-și justifica mai bine, mai amplu, la scara modernității, concluziile și referințele.

Literatura din ultimele decenii, care poartă însemnele ideologice și estetice ale epocii în care trăiesc elevii, este expediată în anul terminal de studii (practic, pe o perioadă de un trimestru și jumătate), adică tocmai în etapa școlară „de vîrf", cînd elevii n-au suficient răgaz pentru lecturi mai întinse, întrucît sînt prioritar interesați de pregătirea bacalaureatului și a concursului de admitere în învățămîntul superior. În consecință, receptarea poeziei, prozei și dramaturgiei moderne se face „în campanie", pripit și superficial, văduvindu-i pe tineri chiar de ceea ce e definitoriu în perspectiva formativă.

În acest context, ni se pare oportună ideea ca lucrările fundamentale din pragul actualității imediate să fie citite *obligatoriu* de către elevi, începînd din anul I de liceu, în funcție de accesibilitatea lor. Pentru realizarea acestui deziderat e nevoie ca programa școlară să includă lecții de interpretare a operelor citite de elevi, care „contrapunc-

[3] Vasile Bunescu, *Lecția, act de creație a profesorului, condiție esențială de educare a creativității elevului*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1971, p. 3.

[4] Vezi : S. Marcus, *Metode matematice în studiul dramei*, în vol. *Metodologia istoriei și criticii literare*, Buc., 1969, p. 163—170.

teză" materia studiată „la zi". De exemplu, după studierea cronicarilor se poate face comentariul obligatoriu în clasă (1—2 ore) al unor producții literare valoroase de azi — alese de profesor și elevi — care evocă trecutul național din unghiul ideologic al prezentului și într-o formulă estetică „modernă" (*Nicoară Potcoavă*, de M. Sadoveanu, *Ion Vodă cel Cumplit*, de Laurențiu Fulga, *Principele*, de Eugen Barbu). Analiza liricii patriotice a scriitorilor pașoptiști poate merge în paralel cu examinarea unor poezii cu caracter patriotic din literatura noastră socialistă (de Victor Tulbure, M. Beniuc, N. Tăutu, Gabriela Melinescu), ideea de *permanență* fiind astfel mai pregnant subliniată. Studierea operei lui Al. Macedonski sau Bacovia e bine să fie precedată de lecturi comentate din creația lui Demostene Botez, Șt. Aug. Doinaș sau Marin Sorescu ș.a.m.d. Tinerii epocii noastre sînt capabili *să înțeleagă uneori pe clasici prin intermediul modernilor* (în Franța, se desfășoară de cîțiva ani, cu rezultate notabile, o adevărată mișcare pedagogică în acest sens). Interferența depozitului clasic, fundamental, și a celui modern, înnoitor și dinamic, capătă, în atari condiții, potențe superioare de înțelegere, în vreme ce operele novatoare ale contemporaneității sînt receptate de elevi în chip conștient.

3. *Varietatea de modalități* e, în critică, o realitate obiectivă. Ea decurge, firesc, din însăși condiția actuală a literaturii. Legat de aceasta sînt necesare *mutații în structura lecțiilor de literatură*. Dezbaterile din critica noastră literară au certificat trebuința unei analize care să aibă în vedere cu prioritate opera literară ca operă de artă. Lecții de „comunicare" — în înțelesul uzual al cuvîntului — sînt foarte rare la această disciplină: o operă literară se citește și se interpretează (analizează), nu poate fi obiectul unei „comunicări". E unanim recunoscută astăzi aserțiunea că o scriere literară are un caracter deschis, care se comunică variabil de la cititor la cititor, de la generație la generație. Rolul profesorului este acela de a înlesni comunicarea cea mai potrivită a mesajului operei respective. El nu poate fi un simplu cărăuș care aduce opera din trecut în prezent, nici nu poate fixa valorile spirituale ca într-un tablou al lui Mendeleev sau să le vînture ca grîul, după bunul plac al oricărui cititor „îndrăzneț". Sarcina profesorală constă în reactualizarea unei opere, în aducerea ei în cîmpul de interes al contemporanilor, dar nu în mod mecanic, pasiv sau exagerat subiectiv, ci printr-o analiză exigentă, atît sub aspectul valorii estetice, cît și sub acela al mesajului ei ideologic.

În ultimele clase liceale, se poate adopta *oficial*, pentru anumite teme (bunăoară la lecțiile introductive și finale, la cele dedicate mișcărilor de idei, curentelor literare sau criticilor și istoricilor literari), *sistemul prelegerilor*, urmate de dezbateri. În acest fel, elevii sînt obișnuiți cum să gîndească, cum să-și formeze deprinderile de studiu individual, sînt familiarizați cu formele didactice superioare, specifice facultăților. A devenit anacronică unitatea didactică desfășurată strict sub autoritatea dascălului, după verigi uniform legate de la o activitate la alta, cu metode rigide și monotone și printr-un control-sancțiune asupra tinerilor învățăcei. Locul verificării și al fixării cunoștințelor este luat — într-o asemenea perspectivă — de dezbateri sub forma *seminarului școlar*, mijloc eficient de dezvoltare și stimulare a pregătirii independente a elevului, care și răspunde naturii dialectice a gîndirii sale.

4. Creșterea importanței criticii evaluative, de direcție, care furnizează jaloane și criterii fixe în aprecierea producțiilor literare atrage după sine accentuarea rolului formativ-educativ al predării, în sensul că obiectul literar trebuie supus unei *analize integrale*, în care factorul ideologic, politic, social, estetic, moral, istoric, psihologic, filozofic, fuzionează în scopul definirii specificului și originalității operei. Problema-cheie a studiului literaturii devine proiectarea — de pe fundamentul esteticii marxist-leniniste — a tuturor acestor direcții (corespunzătoare tot atîtor fațete ale scrierii literare) într-o sinteză superioară.

În acest spirit nu putem renunța la conceptul de *adevăr*. Ceea ce am vrea să fie o operă sau un scriitor nu e întotdeauna egal cu ceea ce este (sau a fost) în realitate. Nu putem asezona voluntarist istoria literaturii la nevoile conjuncturale, *greșit înțelese*, ale actualității. A trecut pentru totdeauna vremea în care profesorul lăuda sau critica lucrări literare fără să le fi citit vreo-

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

dată, iar elevul le ridica în slăvi ori le blama mai cu asprime fără să aibă habar despre ele. Totuşi, o analiză completă nu poate eluda contradicţiile, orientările false, minusurile ideologico-estetice din creaţia unor scriitori de primă mărime chiar, ca T. Arghezi, M. Sadoveanu, L. Blaga, Ion Barbu, fără riscul de a întemeia dialogul cu trecutul literar pe fals, pe idealizare şi mitizare. Demersul critic presupune un colocviu pe planuri diverse, asocieri şi disocieri, disjuncţii, chiar replică, intenţia de a-l înzestra pe cititor cu un punct de vedere multilateral actual. Cînd însă se alege o singură dimensiune (sau un grup restrîns) şi, propunînd-o atenţiei, este prezentată ca latură esenţială, fără măcar a pomeni de altele, atunci imaginea asupra unui scriitor sau asupra unei opere se răstoarnă şi se retuşează, ca şi cum ea nu ar fi manifestarea unui creator aparţinînd prin fiinţa sa fizică şi spirituală unei anume epoci, ducînd în cele din urmă la un soi de idealism. La rezultate asemănătoare se poate ajunge şi prin „amestecarea planurilor de interpretare, stabilirea unor raporturi forţate între feluritele forme ale activităţii umane, utopia unor conduite ideale, reducţia la „realism", iar a acestuia la social,... dar mai ales prin neglijarea criteriului marxist al istoricităţii şi al independenţei relative a artei" [6].

Literatura, ca obiect de învăţămînt în liceu, dobîndeşte tot mai vizibil statutul unei *discipline de graniţă*, întrucît tinde să suplinească absenţa teatrului, cinematografiei, artelor plastice (în liceele de specialitate şi a muzicii), radioteleviziunii. De aceea, travaliul analitic al operei *Răscoala* sau *Moartea unui artist* presupune, implicit, discuţii asupra unor creaţii asemănătoare din alte genuri de artă, inclusiv asupra modalităţilor specifice de realizare artistică în genul respectiv. Studiul literaturii este chemat să înlocuiască şi lipsa unei *estetici aplicative*, a unei *discipline de sinteză*, şi astfel de incursiuni în sfera largă a artei sînt posibile şi necesare la majoritatea lecţiilor de literatură.

Abordarea modernă a predării literaturii oferă elevilor, dintr-un unghi sincronic şi diacronic, un ghid estetic cvasicomplet pentru înţelegerea, judecarea şi conştientizarea procesului de receptare literar-artistică. Prin aceasta spaţiul ocupat de literatura română în planul de învăţămînt capătă o greutate specifică, pe măsura cerinţelor epocii.

---

[6] Aurel Martin, *Spirit selectiv şi adevăr istoric în studierea marxistă şi editarea literaturii române*, „Lupta de clasă", nr. 4/1971.

«CONSULTAȚII»

CULTURĂ ȘI SOCIALISM

Prof. dr. docent ALEXANDRU TĂNASE
Institutul de filozofie

Cultura reprezintă o dimensiune fundamentală a unei societăți socialiste angajată pe drumul dezvoltării multilaterale. Revoluția în cultură, în primul rînd sub aspectul fundamentării și orientării sale ideologice, a mutațiilor survenite în tabla de valori în funcție de exigențele epocii și ale societății noastre, al finalității și eficienței social-umane a faptelor de cultură, este parte integrantă a revoluției atotcuprinzătoare în care s-a angajat poporul, sub conducerea partidului, vizînd transformarea socială a tuturor structurilor existenței sale materiale și spirituale, a condiției umane în toate dimensiunile și implicațiile sale. De aceea, în activitatea teoretică și practică a Partidului Comunist Român, problemele culturii, sensul umanist al culturii și noii orînduiri sociale ocupă un loc central, o preocupare permanentă. Raportate la politica partidului, noțiunile cultură și umanism nu trebuie înțelese într-o restrînsă accepție livrescă ci, în înțelesul larg, dinamic al vieții, ca factori activi de progres, ca potențialitate inepuizabilă în mișcarea progresivă de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

Dialog al omului cu lumea, relație dialectică dintre om ca subiectivitate și lumea existenței sale ca obiectivitate, cultura cuprinde două dimensiuni de valoare inegală în istoria civilizației, corespunzătoare celor două funcții ce-i sînt inerente.

Dimensiunea obiectivă, civilizatoare a culturii, însușirea sa de mijloc pentru a domina lucrurile, de putere pentru a transforma mediul înconjurător și a extinde capacitatea noastră de cunoaștere și dominație asupra lumii existenței obiective, naturale și sociale.

Dimensiunea subiectivă a culturii se referă la universul nostru interior, la nevoia de cunoaștere și dezvoltare spirituală. Este însăși scopul cunoașterii și culturii care se află în noi înșine și nu în afara noastră, care vizează formarea și afirmarea omului ca personalitate și nu dizolvarea sa în lumea lucrurilor și mijloacelor de obținere a acestora. Primul înțeles al culturii se referă la mijloacele noastre de acțiune, la condiția obiectivă a omului sau la latura obiectivă a praxisului, ne figurează deci cîmpul inepuizabil al acțiunii, al muncii de transformare și umanizare a realului. Al doilea înțeles al culturii se referă la scopul cel mai intim al activității, la ceea ce sîntem esențialmente, la destinul nostru personal. Unitatea celor două aspecte este evidentă, dar, ea nu se realizează automat, independent de orînduirea socială, de condițiile sociale în care oamenii își desfășoară activitatea.

Este evident că civilizația modernă industrială resimte o atracție puternică pentru primul înțeles al culturii, datorită dezvoltării fără precedent a industriei, tehnicii, a mijloacelor materiale ; ea este ghidată de idealul unei cunoașteri progresive care să asigure omului stăpînirea asupra lumii materiale ; este o orientare pozitivă, deoarece progresul uman ar fi de neconceput fără această continuă extindere și multiplicare a puterilor sale de a stăpîni lumea faptelor și relațiilor naturale și de a crea sau lărgi lumea faptelor de cultură. În ultimă analiză, omul nu se poate perfecționa pe sine în condițiile seminaturale, lipsit de comunicare intensă cu semenii săi prin mijloacele tehnice ale civilizației. În condițiile capitalismului se produce o ruptură dramatică între această dimensiune civilizatoare a culturii și cea internă, de ordin moral. Condițiile sociale de înstrăinare și frustrare a omului în raport cu criteriile profitului egoist, a setei de înavuțire, a lipsei de scrupule morale în lupta acerbă de concurență, într-un cuvînt, condițiile în care civilizația se referă numai la valorile materiale exacerbîndu-se dimensiunea exterioară a culturii și minimalizarea sau înăbușirea dimensiunii sale interioare — creează o situație în care omul însuși este considerat ca un obiect. Pentru unii autori, tocmai în aceasta se află drama civilizației moderne, criza sa este o criză a subiectivității și personalității. Cert este că, în condițiile amintite, cunoașterea omului, ca dimensiune interioară a culturii, a rămas mult în urma cunoașterii și stăpînirii lucrurilor, ca civilizație materială.

Concluzia nu constă în întoarcerea la iluzoria armonie a „începuturilor", la o „vîrstă de aur" a umanității în care nu se produseseră încă marile seisme în sistemul originar al culturii. Avem nevoie de o armonizare a valorilor, de o reconciliere a celor două dimensiuni ale culturii, dar într-un sens prospectiv, pe temeiul a tot ce s-a realizat pozitiv în dezvoltarea obiectivă și subiectivă a condiției umane. Avem nevoie de acea mare sinteză a valorilor — o adevărată revoluție copernicană, care să însemne o depășire, o autentică negare dialectică și pe care n-o poate realiza decît marxismul — în planul vieții ideale și socialismul — în planul vieții reale.

Dezvoltarea culturii în epoca pe care o străbatem nu mai poate fi gîndită în afara celor două mari revoluții — revoluția socialistă și revoluția științifică-tehnică, care implică și determină transformări radicale în condiția culturală, obiectivă a omului, în universul său de viață.

Revoluția științifică și tehnică instituie alte sisteme de referință și se caracterizează prin alți parametri în raport cu revoluția industrială : are loc o revoluționare nu numai a mijloacelor de muncă, dar și a obiectului muncii și mai ales, a factorului subiectiv al producției, reconstituirea muncii ca unitate interioară, ca totalitate, valorificarea optimă a potențelor și aptitudinilor creatoare ale omului.

Se schimbă astfel însăși baza civilizației, iar critica marxistă a capitalismului vizează în mare măsură contradicțiile și limitele sale în ceea ce privește schimbarea totală a structurii factorilor și relațiilor de producție, valorificarea optimă a posibilităților pe care le deschide marea etapă revoluționară pe care încă Marx a anticipat-o cu mai bine de un secol în urmă. Socialismul reprezintă un nou tip de civilizație nu numai în ce privește natura relațiilor de producție, dar și structura forțelor de producție, poziția omului în ansamblul acestor forțe — latura subiectivă a producției, autorealizarea omului ca una din condițiile și modalitățile de transformare a civilizației în ansamblu.

Iată de ce dimensiunea subiectivă a culturii, omul ca țel suprem al activității sociale și culturale sînt, de asemenea, puse în lumină și afirmate consecvent ca principii călăuzitoare ale politicii culturale. Prin însăși coordonatele sale obiective, revoluția științifică-tehnică reclamă cu necesitate un nou tip de civilizație și un nou tip de umanism, caracterizat prin aceea că munca își redobîndește elementele sale creatoare și redevine principala modalitate de realizare activă a subiectivității umane și factor esențial de participare pozitivă la edificarea civilizației. Procesele de civilizație sînt totodată procese de participare conștientă, democratică la luarea deciziilor. Dar, o asemenea civilizație care să îmbine funcția de autorealizare umană a muncii și activității sociale cu funcții de participare și luarea deciziilor nu poate fi decît civilizația socialistă.

Socialismul aduce cu sine cea mai tulburătoare confruntare istorică în problema umanului și face din cadrul social al existenței umane un cîmp fertil al autorealizării omului, al creativității și demnității umane. Concepția umanistă a partidului nostru apare în diverse ipostaze, după cum omul este corelat cu societatea în ansamblul său, cu politica economică socială sau culturală — ca instrumentul cel mai eficient pentru făurirea unei societăți sau în corelație cu cultura, apreciată ca un cîmp axiologic al activității creatoare și autorealizării umane.

În raport cu societatea omul apare ca un țel suprem a eforturilor îndreptate spre asigurarea unei înalte civilizații materiale, precum și a unei bogate vieți spirituale. Împotriva detractorilor burghezi ai socialismului și, spre deosebire de cei care, chiar în socialism, simplifică și unilateralizează locul și rolul omului, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că „Societatea socialistă nu reduce omul la rolul de forță de producție, ci vede în el beneficiarul tuturor valorilor științifice și culturale produse de-a lungul timpurilor, factorul suprem al societății care, pentru a-și îndeplini măreața misiune ce-i revine în transformarea lumii, are nevoie să-și lărgească continuu orizontul, să-și ridice nivelul de conștiință, să-și perfecționeze caracterul, personalitatea".

De aici decurge însemnătatea decisivă a educației, ca proces complex prin care se urmărește realizarea unor țeluri majore de care depinde progresul unei societăți. Aceasta presupune atașarea oamenilor, din copilărie pînă la bătrînețe, la un anumit sistem de valori, în dublu scop :

În primul rînd integrarea valorilor socio-culturale în viața psihică și spirituală a oamenilor, pentru a forma din fiecare individ — o individualitate, din fiecare persoană o personalitate, pentru a transforma valorile sociale în opțiuni individuale.

În al doilea rînd, transformarea valorilor de cultură în factori de civilizație, în pîrghii ale progresului material și spiritual.

În fapt cele două scopuri se contopesc în unul singur, deoarece procesul educațional vizează, în ultimă analiză, transformarea ontosului uman (al existenței umane) și a etosului uman în lumina idealului și al sistemului de valori ale societății socialiste multilateral dezvoltate, precum și a societății comuniste viitoare. La un anumit nivel al educației, datorită autonomiei spirituale și maturității atît a educatorilor, cît și a educaților, procesul educațional nu mai reprezintă doar un transfer de valori de la unii la ceilalți, ci și un proces de transformare, primenire și chiar geneză a valorilor.

Ce aduce nou epoca și societatea noastră în acest proces ?

Mai întîi necesitatea de a privi și soluționa problemele educației în perspectiva unei gîndiri prospective.

Acțiunea educativă este nu numai modelatoare, formativă, dar și prospectivă, în sensul că noi trebuie să construim nu numai condiția materială și culturală a omului de mîine, dar și acest om, considerat în structurile sale personale, intelective, volitive și afective. Însăși amploarea și ritmul civilizației științifico-tehnice, mai ales în condițiile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate, cer sporirea considerabilă a rolului factorului uman-subiectiv în toate procesele și compartimentele sociale, inclusiv în sfera producției.

Este vorba apoi de valorile pe care le vehiculează și pe care se întemeiază educația socialistă. Pe primul plan se află educația științifică-profesională și cea politică-ideologică. Cunoștințele științifice și deprinderile profesionale au ele însile un rost educativ, pe lîngă cel instructiv, deoarece se corelează cu formarea unei conștiințe ideologice înaintate, iar aceasta din urmă exercită și funcția de cooperare și explicare în sistemul socialist al valorilor. Liantul de unire a tuturor acestor valori cu valorile de cultură generală îl constituie valorile morale, în primul rînd cele ale muncii și atitudinii noi față de muncă.

Prin umanismul lor intrinsec, prin armonizarea tuturor valorilor în spiritul libertății și responsabilității socialiste, toate valorile concură la formarea unui om integru, multilateral dezvoltat.

Un al treilea element nou, pe care-l aduce socialismul în acest proces, constă în faptul că însuși sistemul instituțional acționează unitar și concordant în sensul educației socialiste. Marx spunea că societatea nu e împărțită pur și simplu în educați și educatori, în sensul unei etanșeități, a unei separări tranșante, deoarece și educatorii trebuie educați. Niciodată acest adevăr n-a fost mai pregnant și mai acut ca în epoca noastră și în societatea noastră. Există, firește instituții specializate ce realizează obiectivele educației pe baze științifice, cu metode științifice. Ele realizează de fapt o politică educațională, iar condiția fundamentală a orientării lor științifice și umaniste o constituie conducerea de către partid. Dar valențele educative ale societății nu se epuizează prin activitatea instituțiilor specializate. Crește tot mai mult și influența educativă a mediului social. În măsura în care acest mediu este el însuși o încarnare a principiilor eticii și echității socialiste, a principiilor umaniste de conduită și gîndire, acțiunea sa educativă, modelatoare va fi tot mai mult simțită. În raport cu un asemenea mediu, omul de factură nouă, cu un înalt profil spiritual este nu numai un obiect al educației, dar și un subiect autonom al procesului de autoeducație.

S-a acumulat o bogată experiență socială și morală în procesul muncii constructive, normele eticii și echității socialiste își fac tot mai mult drum spre inima și conștiința celor mai buni fii ai poporului, întruchipate în primul rînd de comuniști dar, pe plan teoretic, sînt puține acele lucrări consacrate analizei noilor trăsături spirituale ale constructorilor socialismului multilateral dezvoltat. Socialismul creează o ambianță formativă a umanului superior, un mediu cu valențe educative cum nu a mai existat în nici o altă societate. Dar a valoriza acest potențial formativ-educativ înseamnă a desfășura o vastă muncă cultural-educativă și instructivă, organizată și orientată după criterii științifice. Idealul nu devine în chip spontan realitate, chiar atunci cînd munca eliberată de consecințele dezumanizante, alienante ale exploatării generează prin sine însăși un nou sistem de valori. Noi avem

datoria de a studia in statu-nascendi acest sistem de valori —, cu alte cuvinte, structurile axiologice ale conștiinței socialiste, dezvoltarea și îmbogățirea lor continuă. Existența umană devine ea însăși tot mai mult încărcată de valori, dar forța de înriurire a acestora este condiționată și de gradul conștientizării lor, de măsura în care are loc integrarea valorilor socio-culturale în viața psihică și spirituală a oamenilor.

Idealul educației socialiste și comuniste este făurirea unui model socialist al omului, ceea ce presupune depășirea ideii mitice apologetice, a omului „bun de la natură", al cărui destin ar consta pur și simplu în a înainta pe drumul ameliorării sale, ca și a mitului omului rău de la natură, cu implicațiile sale de escatologie religioasă.

Demistificarea ideii de om în socialism nu înseamnă golirea sa de un conținut spiritual elevat, negarea criteriilor axiologice de apreciere și valorificare a actelor umane. Nimbul sacralizării și apologetica nu sînt necesare decît unei societăți regresive în plină disoluție și criză spirituală, interesată să ascundă o crudă și tristă realitate umană sau să-i substituie mitul ideii de om. În socialism, oricît de grele ar fi vestigiile trecutului, persistența unei game de situații contradictorii, idealul nu are de ce să fie mistificat de vreme ce el reprezintă o dimensiune a realului.

De aici nu trebuie să deducem că socialismul și chiar comunismul ar institui o ordine socio-umană în care ar dispare orice conflict, orice tensiune. Noul model al umanului este un model ideal : nu o construcție speculativă a unei gîndiri teoretice înrudită cu mitologia, fără bază în practica societății, ci o proiecție ideală în deplină concordanță cu esența și destinul noii societăți ; el este totuși un ideal, căci ne indică mai curînd rezultanta principală a unui proces istoric, decît însuși acest proces. Or, tocmai aici are loc marea confruntare istorică angajată de socialism : a descoperi căile și modalitățile pentru a contribui la realizarea unui atare model. Modelul uman al socialismului este opera comună a practicii și a culturii. Potrivit vocației sale istorice de a realiza umanismul integral, socialismul are datoria de a edifica și de a orienta întreaga practică socială în sensul formării omului, al transformării societății într-un imens laborator care produce nu numai bunuri materiale, dar și valori spirituale, conștiințe umane. Pentru a forja un nou model uman care să nu fie doar o proiecție ideală într-un viitor nedefinit, ci o dimensiune reală a omului social, este necesar ca întregul său mediu de viață, așa cum îl moștenește dar și așa cum îl transformă, îl construiește și îl îmbogățește cu noi semnificații, să devină un climat psiho-spiritual al perfecționării umane, al formării omului ca personalitate multilateral dezvoltată. Este vorba de un climat de încredere și autenticitate umană din care visul și chiar mitul nu sînt izgonite, dar care nu înseamnă fugă de adevăr, negarea lucidităților critice. Socialismul are nevoie nu de mistificarea adevărului, de fetișuri și idoli, ci de o gîndire critică, negatoare și constructivă în același timp, care știe să privească adevărul în față, să-și angajeze responsabilitatea în toate situațiile problematice în care se află omul, grupurile umane, societatea în întregul ei (situația și rolul femeii, tineretului, dialogul generațiilor, modalități de perfecționare a relațiilor sociale, a formelor și metodelor de organizare și conducere a vieții sociale).

Alături de practica social-economică și politică, un loc important în ambianța formativă a umanismului revine culturii în sfera căreia ipostaza creatoare a umanului ne apare deosebit de pregnantă și tulburătoare. Cultura are un rol conside-

rabil în acțiunea de demistificare a ideii de om, în construcția unui nou model uman, în transformarea condiției umane care nu presupune numai un ideal de perfecțiune, ca certitudine și proiecție în absolut, dar și un efort faustic, o tensiune spirituală a îndoielilor. Altfel spus, socialismul aduce pentru prima dată o soluție teoretică și practică a unei contradicții fundamentale a condiției umane : între proiecția ideală a forțelor specific umane și realizarea lor, între idealitatea teoretică a esenței umane și realitatea practică a existenței umane și aceasta în sensul că modelele culturale prospectate și experimentate de socialism trebuie să exprime, în grade diferite de întindere și profunzime, nu o esență umană abstractă ci modele existențiale ale lumii umane, cu căderile și înălțările sale, o lume de tandrețe și abjecție, de sublim și grotesc, de comic și tragic. Prin actul de a semnifica (ca homo significans), prin actul de cultură (ca homo sapiens), prin actul de civilizație (ca homo faber), omul se inserează în realitate, exprimă condiția sa umană, dar o și depășește, căci el propune o nouă realitate care nu este o copie fidelă a realității originare, ci o sinteză a realului și idealului, efect dar și cauză, anticipare a unei existențe umane viitoare. Prin actul cultural, omul realizează acea joncțiune, care constituie privilegiul și maiestatea spiritului său, între planul ideal și planul real al existenței, între un prezent al forțelor contrarii și al presiunilor efemerului și proiecția ideală într-un timp istoric — fie trecut, dar avînd funcția de a servi de model pentru o lume viitoare posibilă, fie în viitor, dar avînd funcția de a conferi o constantă ideală și dreptul la perenitatea faptelor prezente.

Cultura ne apare tocmai ca drumul omului de la realitatea actuală, empirică, a condiției sale, la condiția sa posibilă, ideală. Omul nu se regăsește în întregime nici în prima ipostază a condiției sale telurice în care spiritul său faustic apare doar ca o tendință, ca o posibilitate, ca o vocație nerealizată, nici în punctul „terminus" al realizării sale umane, în care toate valorile sale potențiale s-ar institui ca un model de perfecțiune, ci în mersul neîntrerupt de la real la ideal, niciodată terminat, în care orice progres al gîndirii și al sensibilității, al cunoașterii și al creației ne apropie asimptotic de un atare ideal.

Mișcarea istorică a umanului determinată de noua societate trebuie să îmbrățișeze toate aspectele existenței și conștiinței, eficiența sa reală constînd în efortul de umanizare culturală a naturii și a relațiilor dintre oameni, în construcția unor noi modele ale umanului care nu sînt nici nihiliste în sensul demonismului satanic, nici apologetice în sensul sacralizării, ci reprezintă o sinteză între ceea ce este și ceea ce poate fi omul.

În concluzie, noi credem că societatea de azi poate realiza o fericită fuziune axiologică între lumea reală și cea ideală, prin transformarea principiului ideal al umanismului într-un principiu de viață, de existență, de praxis. Iar aceasta nu înseamnă oare, cum preconiza încă tînărul Marx, a transforma lumea umană într-o lume a libertății, condiția posibilă și ideală a omului în condiție reală, esența umană în existență socială concretă ? Într-o asemenea perspectivă, dictonul scopul scuză mijloacele trebuie să rămînă o tristă amintire, deoarece scopul umanist pe care îl instituie noua societate nu este decît esența omului proiectată ca ideal și care se transformă în esență. A forja un model uman ca sinteză între individualitate și socialitate, între libertate și necesitate, între posibil și real, nu înseamnă deci a idealiza și mitiza esența oarecum abstractă, nedesfășurată, nerealizată a omului, ci a face din ea o dimensiune reală a omului contemporan.

ŞTIINŢA CONDUCERII SOCIETĂŢII SOCIALISTE

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

Îmbinînd previziunea pe termen lung cu capacitatea de formulare operativă a sarcinilor imediate ale activităţii sociale, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta că „problema ştiinţei conducerii devine, în condiţiile noastre, problema esenţială pentru dezvoltarea cu succes a societăţii noi, problema hotărîtoare pentru triumful comunismului“ [1].

Situarea problematicii ştiinţei conducerii socialiste pe primul plan al preocupărilor teoretice şi practice ale Partidului Comunist Român izvorăşte din înţelegerea unei necesităţi obiective, rezultat al întîlnirii şi interacţiunii dintre multiple procese istorice.

Transformarea revoluţionară a unor sisteme sociale complexe —, naţiuni, state —, şi construirea unor societăţi radical diferite de cele anterioare, societatea socialistă, comunistă, constituie o problemă nouă, pentru care soluţiile trebuie elaborate folosind cît mai deplin achiziţiile progresului general. Sesizarea problemelor ce se pun pe ansamblul vieţii sociale, în cadrul unor interacţiuni continue, dar cu pondere diferită în practica socială, căutarea şi alegerea soluţiilor corespunzătoare, traducerea în viaţă a acestora, nu se mai pot realiza doar cu ajutorul intuiţiei şi al experienţei personale, ci presupun formularea ştiinţifică a problemelor şi a soluţiilor adecvate. Revoluţia şi construcţia socialistă, comunistă, ridică probleme a căror rezolvare nu poate fi găsită fără o teorie ştiinţifică a dezvoltării şi acţiunii sociale. Înţelegînd cu anticipaţie acest caracter al transformării socialiste, Marx şi Engels au inaugurat „dezvoltarea socialismului de la utopie la ştiinţă“.

Teoria marxist-leninistă a dezvoltării sociale constituie fundamentul ştiinţific al acţiunii sociale şi al conducerii ei. Revoluţia ştiinţifică-tehnologică actuală, determinînd o creştere a complexităţii proceselor şi structurilor sociale, a gradului de complicare a raporturilor şi interacţiunilor sociale, şi, totodată, o sporire continuă a accelerării evoluţiilor şi revoluţiilor a dat naştere şi la accentuarea necesităţii de a utiliza rezultatele ştiinţei şi tehnicii în analiza şi în rezolvarea problemelor sociale. În acelaşi timp, revoluţia ştiinţifică-tehnologică de azi a creat, o dată cu mijloacele tehnice, şi o serie de discipline noi, a căror rezultate se pot integra în activitatea socială şi în conducerea ei : ştiinţa organizării, a sistemelor, a conducerii sistemelor sociale parţiale (întreprinderi, unităţi militare, administrative etc.), management, ştiinţele acţiunii sociale, „cercetarea operaţională“, diverse „tehnologii sociale“, „inginerie socială“ etc., caracterizate prin folosirea din ce în ce mai intensivă a metodelor exacte, matematice. O cotitură decisivă, în această direcţie, a intervenit prin apariţia teoriei şi tehnologiei de prelucrare automată a datelor. Pe această bază a devenit posibilă abordarea mai exactă a problemelor conducerii sistemelor extrem de complexe, cum este şi sistemul social, global, considerat ca un tot. În acest domeniu se pot valorifica, apoi, progresele cibernetici, ale ştiinţei şi tehnicii conducerii eficiente.

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 4, Editura politică, Bucureşti, 1970, p. 664, —, subl. noastră.

Aceste necesități și posibilități obiective fac principial cu putință elaborarea științei conducerii societății, în ansamblul său.

DOMENIUL ȘTIINȚEI CONDUCERII SOCIALE

Conducerea societății în ansamblu este totalitatea deciziilor și acțiunilor de realizare a acestora prin care se asigură, utilizînd mijloace de control corespunzătoare, efectuarea unor proiecte **(proiecții, prognoze, planuri)** de dezvoltare socială, **formulate în termeni operaționali (programate)**, prin care se înfăptuiesc obiective determinate, specifice unor sisteme sociale, cu metode **(de acțiune)** adecvate și în condițiile coordonării tuturor activităților. **Coordonarea activităților din întregul sistem social este un proces de „reglare", în sens cibernetic (adică, ține seama de retroacțiunea sistemului și a componentelor sale, „învață" din aceasta). Ea îndeplinește o funcție integratoare, contribuie la organizarea, funcționarea și comportarea sistemului social ca un tot. În sistemele sociale de dimensiune mare și cu o structură complexă, funcția de conducere, de reglare integrată și integratoare, se exercită de către un organ de conducere** central, puterea politică. Conducerea societății, ca sistem integrat, este atributul puterii politice.

Precum se știe, puterea politică este exercitată, în societățile divizate în clase, de către diferite clase și reprezentanții lor, depinzînd de natura acestora (exploatatoare sau nu), de raportul de forță dintre ele.

În condițiile civilizației științifice-tehnologice, indiferent de natura claselor sociale, acestea caută să asigure eficacitatea conducerii **exercitate de ele printr-o cît mai largă folosire a** achizițiilor științei și a realizărilor tehnicii.

În societățile divizate în clase antagoniste, conducerea se înfăptuiește în cadrul luptei de clasă, fățișe sau mascate ; conducerea se realizează aici în cadrul unor conflicte de interese, ceea ce diminuează și, pînă la urmă, anihilează posibilitatea coordonării, integrării activităților sociale divergente, fără a recurge la constrîngerea fizică.

În societățile care-și propun să desființeze nu numai antagonismele de clasă, dar și existența claselor ca atare, creînd un sistem social fără clase (comunist), funcția de conducere este preluată — pe cale revoluționară — de clasa muncitoare, în frunte cu partidul său marxist-leninist, urmărind o coordonare și integrare a activităților pe temeiul îmbinării efective a intereselor generale și a celor individuale. Se înțelege de la sine că gradul și modul în care se realizează conducerea sistemului social socialist, respectiv comunist, depinde de capacitate și competență.

Exercitînd rolul de forță politică conducătoare în sistemul conducerii societății noastre socialiste, Partidul Comunist Român desfășoară o intensă activitate teoretică și practică de așezare a conducerii sociale pe baze științifice **și, concomitent, de** elaborare a științei conducerii societății socialiste.

O contribuție cu totul excepțională, sub raport teoretic, cuprinde Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății **(6 martie 1972)** [2]. **Expresie a unității organice dintre perfecționarea activității practice și cercetarea științifică novatoare, această lucrare aduce clarificări însemnate și deschide perspective noi pentru constituirea acestei discipline, atît sub raportul determinării conținutului activității de conducere și al**

[2] *„Scînteia"*, XLI, Nr. 9130, 26 aprilie, 1972.

analizei sistemului de conducere, cît și sub acela al precizării obiectului, a principiilor de bază și a direcțiilor esențiale în investigațiile efectuate în știința conducerii societății socialiste.

Examinînd conținutul activității de conducere în diferite orînduiri, se impune constatarea că „fără îndoială există și legități generale care, într-o formă sau alta, acționează în toate orînduirile, păstrîndu-și valabilitatea și în socialism, aceste legități exprimă unele trăsături și cerințe comune ale organizării și conducerii vieții sociale. Dar chiar și acestea suferă schimbări în funcție de condițiile concrete date".

PRINCIPIILE DE BAZĂ ȘI SISTEMUL CONDUCERII SOCIETĂȚII SOCIALISTE

Principiile de bază ale conducerii societății socialiste reflectă deosebirile esențiale dintre această activitate în orînduirea noastră și cea din orînduirile bazate pe existența claselor exploatatoare. În societatea socialistă, izvorul și legitimitatea conducerii emană de la oamenii muncii, în dubla lor calitate de producători și proprietari ai întregii avuții naționale.

Din această coincidere, în perspectivă, a celor două calități rezultă tendința fundamentală în dezvoltarea activității de conducere a societății socialiste : crearea condițiilor reale, materiale și spirituale, organizatorice și instituționale „pentru participarea largă și nemijlocită a întregului popor" (subl. noastre) la luarea deciziilor și, totodată, la înfăptuirea lor. De aici, principiile de bază ale conducerii societății socialiste : a) democrația socialistă în continuă expansiune și adîncire ; b) caracterul unitar al conducerii, bazat pe c) principiul centralismului democratic, sinteză dialectică a conducerii unitare, centrale și a extinderii autonomiei și inițiativei locale și de bază („de jos") ; d) asimilarea, în activitatea de conducere, a metodelor moderne de analiză, proiectare, prognoză și planificare, de decizie ; e) unitatea dintre politica internă și cea externă ; principii a căror acțiune este finalizată în vederea realizării obiectivului suprem și constant al politicii Partidului Comunist Român ; f) ridicarea bunei stări materiale și spirituale a întregului popor, creînd, pe acest temei, posibilitatea afirmării și realizării libere a individului, integrat în demnitatea și responsabilitatea plenară a atribuțiilor sale de subiect istoric.

Conducerea societății socialiste în integralitatea ei este o activitate politică îndeplinită de partid, stat și sistemul organizațiilor de masă cu ajutorul achizițiilor științei și tehnologiei. În acest sens trebuie apreciată însemnătatea hotărîrii de partid și de stat cu privire la crearea sistemului național de informatică, din aprilie a.c. Metodologia și tehnologia conducerii societății este subordonată, însă, principiului de bază, înscris și în constituția țării noastre : rolul conducător al P.C.R. în sistemul organizării și îndrumării activității în ansamblul ei.

Știința conducerii societății socialiste cuprinde, așadar, teoria, metodologia și tehnologia activității desfășurate în acest sens.

În comparație cu creșterea continuă a fundamentării științifice a activității de conducere exercitată de Partidul Comunist Român, și de statul nostru socialist, stadiul de elaborare a științei conducerii societății socialiste manifestă o anumită rămînere în urmă, pe care, sub îndrumarea partidului, numeroase colective de cercetare se străduiesc să-l lichideze.

Și sub acest raport, expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, din 6 martie 1972 în capitolul Direcții esențiale în studierea științei conducerii, dă o serie de indicații cu privire la condițiile unei bune conduceri socialiste, reprezentînd tot atîtea linii directoare pentru orientarea tematică a cercetărilor de știința conducerii societății socialiste, axate pe cerințele dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste.

Conducerea eficientă din punctul de vedere al înfăptuirii proiectului comunist al dezvoltării sociale presupune : 1) cunoașterea temeinică a proceselor economice și sociale în stadiul lor actual și în perspectiva de lungă durată a dezvoltării lor, cunoaștere sintetizată prin definirea clară a obiectivelor ; 2) crearea unei organizări adecvate, operative ; 3) cunoașterea pertinentă și repartizarea corespunzătoare a forțelor, resurselor materiale și umane ; 4) alegerea și promovarea judicioasă a cadrelor, definind îndatoririle, drepturile și răspunderile (competența) ce le revin în funcție de poziția pe care o ocupă în activitatea socială ; 5) evidență și control sistematic ; 6) deplină unitate de gîndire și acțiune, pe baza unui schimb liber de păreri ; 7) „cunoașterea permanentă a contradicțiilor ce acționează în societate și luarea măsurilor corespunzătoare pentru soluționarea lor" ; 8) „consultarea largă a colectivelor de muncă și a cadrelor din toate sectoarele și domeniile, o strînsă legătură cu masele de oameni ai muncii, crearea cadrului organizatoric și juridic adecvat pentru participarea acestora la conducerea întregii activități sociale".

Amploarea perspectivelor în care se cer studiate problemele științei conducerii societății socialiste justifică aprecierea că rezultatele acesteia constituie „o premisă principală" pentru perfecționarea operei complexe și complicate de conducere a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Privită în lumina datelor disponibile, se poate afirma că :

Știința conducerii societății socialiste se află în situația unei discipline științifice în plin proces de constituire. Unele rezultate parțiale au fost publicate [3], cercetările [4] continuă, iar dezbaterile științifice sînt în curs [5]. Se înțelege că eforturile pentru elaborarea științei conducerii societății socialiste necesită un volum considerabil de muncă : se cer analizate critic atît experiența conducerii societății socialiste românești și a altor societăți socialiste, cît și experiența conducerii în sistemele sociale nesocialiste, această vastă investigație empirică trebuie apoi confruntată cu achizițiile științei conducerii unor activități sociale diverse (economice, administrative etc.). Abia pe această bază se pot formula generalizări menite să servească efectiv la optimalizarea, îmbunătățirea conducerii sociale. Acest cadru a fost conturat, de pe acum, și în proiectul cursului de Introducere în știința conducerii societății socialiste, prevăzut a fi predat la Academia de învățămînt „Ștefan Gheorghiu", pentru pregătirea cadrelor de conducere a activității de partid, social-politice, economice și administrației de stat.

Clarificarea domeniului științei conducerii societății socialiste și studiul principiilor, a metodologiei și tehnologiei sale au loc în cadrul unei confruntări critice, principiale cu teoriile burgheze, care contestă caracterul politic, ideologic, conținutul de clasă al activității de conducere a sistemelor sociale globale. Teoria marxist-

[3] De ex., în volumul *Știința conducerii societății*, Ed. politică, București, 1971.
[4] Ca acelea coordonate de prof. univ. Miron Constantinescu, în cadrul centrului de cercetări asupra științei conducerii societății socialiste, de la Academia „Ștefan Gheorghiu".
[5] Vezi de exemplu, *Lupta de clasă*, nr. 7 din 1971.

leninistă a dezvoltării sociale oferă o bază solidă pentru respingerea argumentată a caracterului „neideologic", „apolitic" al concepțiilor despre management, inginerie socială etc. Această critică nu vizează însă rezultatele științific verificate ale diferitelor teorii ori metodologii nemarxiste sau ale tehnologiilor de conducere, indiferent în ce context social-politic au fost formulate ele, cu condiția de a discerne cu atenție și simț de răspundere elementele generale, valabile în orice sistem social, de cele specifice unor sisteme sociale structural diferite sau chiar opuse. Îndeosebi, concepția despre caracteristicile și funcționarea sistemelor sociale, natura obiectivelor, stabilirea competențelor social-politice, metodologia conducerii sociale reprezintă domenii în care opțiunea pentru sau contra proiectului comunist al dezvoltării sociale devine hotărîtoare.

Accelerarea și intensificarea străduințelor în vederea elaborării științei conducerii societății socialiste reflectă maturizarea și perfecționarea conducerii sistemului social al societății noastre socialiste pe calea dezvoltării sale multilaterale.

Legarea predării științelor sociale de dinamica impetuoasă a practicii noastre socialiste solicită inițiative continue ale cadrelor didactice, de a include în tematica lecțiilor ținute achizițiile științei conducerii societății socialiste, ce-și găsesc o remarcabilă concretizare teoretică în documentele Partidului Comunist Român.

COLOCVIUL „EVOLUȚIA FORMELOR ȘI STRUCTURILOR ÎNVĂȚĂMÎNTULUI GENERAL DE 12 ANI"

Sub egida ideii privind asigurarea unui echilibru adecvat între formele și structurile învățămîntului românesc la sfîrșitul secolului nostru, pe de o parte, condițiile și disponibilitățile probabile, pe de altă parte, s-a desfășurat, în zilele de 20—21 aprilie, Colocviul Evoluția formelor și structurilor învățămîntului general de 12 ani, *organizat de Institutul de științe pedagogice, Laboratorul de analiză a procesului de învățămînt al Institutului central de perfecționare a personalului didactic și Laboratorul de cercetări prospective al Universității București.*

Luînd cuvîntul la deschiderea lucrărilor, tovarășul Mircea Malița, ministrul educației și învățămîntului, a scos în evidență unele probleme prioritare ale prognozei învățămîntului la a căror rezolvare organele de decizie așteaptă sprijinul cercetării științifice: avantajele și inconvenientele diferitelor forme și momente de diversificare a studiilor, elaborarea unor structuri organizaționale care să permită compactarea activităților din școli (semiinternate și internate), determinarea criteriilor de ponderare și integrare în planurile de învățămînt a disciplinelor științifice și umanistice, a obiectelor de cultură generală și de specialitate, modernizarea programelor analitice și manualelor în sensul intensificării activității din partea elevului în laboratoarele și cabinetele din școală, pregătirea și perfecționarea personalului didactic și a cadrelor care răspund de gestiunea școlilor.

In majoritatea lor, referatele, comunicările și discuțiile prezentate la colocviu au pornit de la ideea că prolectarea învățămîntului în concordanță cu cerințele sociale este posibilă pe baza respectării principiilor de continuitate și de corelare între diferitele trepte ale sistemului în ansamblu.

S-a apreciat de asemenea că obiectivul fundamental al educării tinerei generații îl constituie formarea unor cadre pe cît de bine instruite, pe atît de deschise la pregătirea și educarea permanentă.

Este de remarcat că modul în care a decurs colocviul denotă o concepție unitară, potrivit căreia structurile învățămîntului general de 12 ani — realizabile fie prin coborîrea vîrstei de școlarizare, fie prin prelungirea perioadei școlare — își subsumează sistemul de orientare școlară și profesională, sistemul de recuperare pentru elevii rămași în urmă la învățătură, sau care înregistrează eșecuri școlare, precum și învățămîntul special pentru copiii deficienți.

În cadrul acestei configurații generale, principala problemă dezbătută la colocviu a fost aceea a structurii învățămîntului general de 12 ani, în legătură cu care au fost prezentate de către cercetători, de către inspectorii școlari generali și de către cadre didactice, mai multe variante cu punctul de plecare între 4 și 6 ani, cu trei sau patru nivele de durate variabile (3—6 ani).

Participanții la colocviu au fost aproape unanimi în a accepta ideea că nivelul elementar al învățămîntului, indiferent de durată și de vîrsta școlarizării, urmărește cu prioritate obiective formative, în timp ce ciclul postelementar (secundar inferior, ciclul II) va îndeplini funcții de diversificare (diferențierea studiilor prin obiecte și activități la alegere), de orientare școlară și profesională, de contact direct cu meseriile.

Nivelul secundar superior (denumit de către unii participanți „de profesionalizare", iar de către alții „ciclul terminal"

sau „ciclul trei") ar urma să îndeplinească funcții precise de orientare profesională și de specializare, prin diferențierea în continuare a studiilor și prin aprofundarea diferitelor profile.

În acest scop, ciclul respectiv s-ar constitui dintr-o varietate de opțiuni posibile, egal de echilibrate în privința raportului dintre pregătirea teoretică și cea practică, în așa fel încît să asigure absolvenților posibilitatea încadrării în producție sau a continuării studiilor în învățămîntul superior.

Linia generală care s-a degajat cu prilejul colocviului a fost că școala generală de 12 ani va avea un caracter comprehensiv, absorbind tipurile existente în prezent, dar asigurînd în același timp varietatea necesară de pregătire, prin diversificare interioară. Creșterea numărului și tipurilor liceelor de specialitate, îmbunătățirea actualelor secții din liceele de cultură generală, îmbogățirea conținutului școlilor profesionale existente, constituie etape ale perioadei de tranziție spre sistemul de învățămînt proiectat.

Trecerea întregului tineret prin școala de 12 ani implică necesitatea ca secțiile sau compartimentele acesteia să fie suficient de permeabile pentru a permite fiecărui elev să se reorienteze în funcție de aptitudinile și vocațiile decelate în diferite momente ale dezvoltării sale și ale procesului de învățămînt. În acest scop se cer perfecționate metodele de diagnostic complex (pedagogic, psihologic, medical), pentru a căror aplicare este necesară pregătirea și specializarea din timp a cadrelor corespunzătoare.

În vederea egalizării condițiilor de învățătură, s-a propus extinderea pe întregul teritoriu a școlilor cu internat.

Posibilitățile de prevenire a inadaptărilor și eșecurilor școlare, cît și de potențare maximă a capacităților individuale, sînt direct legate de sistemul orientării școlare și profesionale, căruia i s-a acordat la colocviu o deosebită atenție. Concepția promovată cu acest prilej pleacă de la premisa că orientarea școlară și orientarea profesională sînt aspecte ale unei acțiuni mai largi de asistență complexă și diferențiată acordată copilului, în vederea dezvoltării sale optime.

Acțiunea de asistență, s-a arătat la colocviu, poate fi organizată prin intermediul următoarelor forme instituționale:

— centre de asistență pedagogică, la nivelul reședințelor de județ, al orașelor nereședință și al comunelor;

— cabinete în interiorul școlilor sau grupurilor școlare.

Centrul județean ar urma să coordoneze activitatea desfășurată în școli, să contribuie la perfecționarea personalului din cabinete, să distribuie materiale de informare și instrumente de lucru. Ținînd seama de faptul că psihologii din școală au nevoie de o pregătire prealabilă specială, s-a recomandat ca, în organizarea rețelei de centre interșcolare, să se plece de la capitalele de județ spre comune. În prima etapă, centrele ar putea lucra direct cu profesorii diriginți.

Rețeaua cabinetelor din școli va putea fi extinsă numai cu condiția de a forma cadre de psihologi cu minimum un an de practică în laboratorul interșcolar.

Cît privește informarea elevilor și familiilor asupra profesiunilor, în cadrul colocviului s-a subliniat că școlii îi revine misiunea de a oferi date de ansamblu asupra activităților profesionale pentru care fiecare unitate asigură o pregătire diferențiată, precum și informații directe asupra profesiunilor la care are acces absolventul unui ciclu terminal.

Prin urmare, în timp ce orientarea școlară se desfășoară pe întreaga perioadă de școlarizare, aprofundîndu-se și diversificîndu-și metodele, informarea ar urma să parcurgă o traiectorie inversă, de la general la particular.

Propunerile vizînd prevenirea și înlăturarea fenomenelor de inadaptare școlară au fost formulate la colocviu într-un mod convergent cu cele privind orientarea școlară și profesională.

Plecînd de la aceeași idee a observării fiecărui copil sub aspect medical, psihologic și pedagogic, s-a cerut crearea unor forme instituționale susceptibile să asigure recuperarea și readaptarea copiilor cu dificultăți de adaptare școlară: centre de maturizare pentru copii amînați de la școlarizare, clase pregătitoare la sfîrșitul perioadei preabecedare, clasa întîia și a cincea de recuperare pentru copiii repetenți la sfîrșitul claselor respective, clasa a patra de tranziție pentru elevii care la sfîrșitul trimestrului al doilea al clasei respective manifestă greutăți deosebite în însușirea programei obișnuite, secții cu pro-

fil practic (clasele a IX-a, a X-a) cu durata similară învățământului general, dar cu programe ușurate și cu un deosebit accent pe pregătirea pentru muncă, ajutorul individual pentru elevii cu dificultăți elective, clasă unică de recuperare pentru elevii din clasele I—IV care manifestă dificultăți de adaptare școlară.

La încheierea lucrărilor a luat cuvîntul tovarășul Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, care, subliniind că referatele și intervențiile de la colocviu marchează începerea unei dezbateri largi și aprofundate din cadrul Comisiei de prognoză a M.E.I. asupra învățămîntului românesc din următoarele decenii, a cerut cercetării științifice să sprijine organele de decizie, prin investigarea situației existente, ca și prin proiectarea unor modele optime de organizare a școlii viitorului. Lucrările colocviului au fost închise de tovarășul prof. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice.

VLADIMIR KRASNASESCHI
ANDREI NOVAK

AL II-LEA SIMPOZION AL INSTITUTELOR SPECIALE DE REEDUCARE

În zilele de 24—25 aprilie a avut loc la București al doilea simpozion cu tema Tratamentul aplicat minorilor în funcție de particularitățile lor psiho-individuale, sub egida ministerelor de interne și al educației și învățămîntului. Au participat cadre din conducerea Ministerului de Interne și a Ministerului Educației și Învățămîntului, cercetători științifici, psihologi, medici, juriști, cadre didactice din institute de reeducare din București și din alte localități.

Tovarășul general-maior Ionel Gal, deschizînd lucrările, a arătat că în perioada de doi ani care a trecut de la primul simpozion s-au obținut succese remarcabile în direcția calificării minorilor și a integrării lor în producție, în diverse meserii.

În cuvîntul său, tovarășul prof. univ. dr. George Văideanu, s-a ocupat de formarea și integrarea activă în viața socială a întregului tineret. A subliniat, de asemenea, faptul că simpozionul constituie un prilej de confruntări și cooperare între factorii educativi implicați în procesul de reeducare, recuperare și redare a minorilor delincvenți societății noastre.

Comunicările prezentate au oferit un larg evantai de probleme privind: cauzele predelincvenței și prevenirea acestora, delincvența și mediul familial, manifestări ale inadaptării sociale, condițiile recuperabilității sociale a minorilor, metodica expertizei psihiatro-judiciare la acești copii, rolul conștientului și inconștientului în delincvență, educația sexuală a minorelor delincvente, particularitățile lor caracterologice, studiul lor prin metoda psihoterapiei, tendințele psihonevrotice, tratamentul diferențiat, orientarea lor școlară și profesională, educarea prin muncă, formarea deprinderilor de muncă, influența motivației asupra atitudinii minorului etc., etc. S-au prezentat date din investigații științifice: statistici, probe, experimente, teste, anchete, chestionare, grafice.

Participanții la discuții și-au exprimat satisfacția pentru faptul că simpozionul a reușit să mobilizeze diverși specialiști — juriști, medici, psihologi, profesori — vădind un caracter interdisciplinar. De asemenea, au apreciat pozitiv faptul că expunerile n-au fost teoretice, prezentînd îndeosebi rezultatele aplicării în practică a cercetărilor.

Unii vorbitori au remarcat că multe comunicări au dovedit buna însușire a fundamentelor științifice ale muncii instructiv-educative în domeniul delincvenței juvenile (de pildă, expunerile dr. Georgeta Nahorniac, dr. Ioan Purdea, prof. Ortansa Brezeanu, dr. Miltred Cristescu ș.a.). S-au făcut o serie de propuneri: crearea unui sistem de instituții de reeducare a minorilor, a unei comisii formate din medici, psihologi, pedagogi,

juriști etc., îmbunătățirea pregătirii cadrelor ce lucrează în acest domeniu; facultățile de pedagogie și psihologie din București și din Cluj să aibă secții speciale pentru cei ce vor lucra în problemele delincvenței juvenile.

În încheierea dezbaterilor, general-maior Ionel Gal, ministru adj. la Ministerul de Interne, a apreciat ca o caracteristică a simpozionului spiritul novator și de cooperare între diferiți specialiști, precum și reușita îmbinare a muncii științifice cu cea practică. A ieșit în evidență și o multiplicitate de probleme, care impune o diferențiere. Tovarășul general-maior I. Gal a făcut și unele propuneri privind perspectiva colaborării dintre Ministerul de Interne și M.E.I., îmbunătățirea legislației în domeniul delincvenței juvenile, elaborarea unui manual pentru institutele de reeducare a minorilor, încadrarea și dotarea cabinetelor de psihoterapie, pentru aflarea celor mai adecvate și eficiente metode de educare a minorilor delincvenți în spiritul muncii, orientării lor școlare și profesionale, integrării lor sociale.

D. S.

(critică și bibliografie)

PERSONALITATEA COPILULUI *

În această culegere de studii, apărută recent, sînt cuprinse rezultatele unor cercetări privind teoria și practica pedagogică extrașcolară.

După cum se afirmă în introducere, la baza acestor cercetări au stat două idei diriguitoare : ideea „de a fundamenta din punctul de vedere al psihologiei sociale procesul de structurare a personalității copilului" și ideea „aplicării cît mai ample a datelor psihologiei moderne la interpretarea și la practica educării personalității noilor generații".

Lucrarea este alcătuită din trei părți intitulate : 1) *Despre copil, copilărie și colectivitățile de copii* (cap. I și II) ; 2) *Personalitatea copilului în raport cu experiența socială a adulților* (cap. III, IV și V) ; 3) *Formarea personalității sub imperiul cerințelor epocii contemporane* (cap. VI—IX).

Ideea pe care o dezvoltă conf. univ. dr. A. Tucicov-Bogdan, în cap. I, este aceea că imaginea generală, de specie, despre personalitatea infantilă — pe diferitele nivele de vîrstă — cît și tipologiile abstracte sînt insuficiente pentru educație, în prezent fiind necesară cunoașterea mult mai aprofundată, *diferențiată*, a psihologiei copilului pe subspecii, mergînd pînă la depistarea *tipurilor comportamentale individualizate*, caracteristice modului de a fi al fiecărui copil. În capitolul II, intitulat *Imaginea copilului și a copilăriei de ieri și de azi*, autorii (A. Tucicov-Bogdan și N. Radu) trasează o schiță documentată, de *psihologie istorică*, urmărind să obțină o *viziune integralistă și istorică* asupra procesului actual al formării noii generații. Pentru rezolvarea noilor probleme puse de adaptarea copilului și preadolescentului sînt analizate implicațiile psihologice și educaționale survenite în raport cu : a) condițiile modificate ale mediului fizic (rural și urban) ; b) locuința și vecinătățile ; c) consecințele urbanizării și ale migrației la oraș ; d) locul, rolul și dinamica copilului în cadrul familiei ; e) formele de activitate și cele de petrecere a timpului liber ; f) interrelațiile copiilor, relațiile lor cu adulții și modelele comportamentale însușite de către copii.

În capitolul III, A. Tucicov-Bogdan și D. Potolea analizează pe larg „relațiile dintre adulți și copii în dobîndirea experienței sociale de către copii". Criticînd modul cum este înțeleasă și tratată de către unii psihologi din Occident tendința spre independență a copiilor — proprie evoluției relației de interacțiune dintre adult și copii — autorii susțin ideea independenței copiilor, înțeleasă corect, ca o maturizare psihologică, socială și educativă a copiilor, adulții acordîndu-le solicitudinea și afecțiunea necesară și înarmîndu-i treptat cu experiența socială necesară. În continuare, autorii studiază, într-o nouă perspectivă, relațiile școlare (profesor-elevi, elevi-elevi), precum și specificul relațiilor extrașcolare de tipul comandant-pionieri, în care caracteristic este comportamentul de colaborare, de conlucrare, dintre adult și copii.

În capitolul IV, redactat de lector univ. Patița Silvestru, se discută aprofundat contribuția activităților pionierești la creșterea performanțelor școlare ale copiilor. Pe baza unei cercetări ample desfășurate în 3 județe, autorul ajunge la concluzia că activitățile pionierești — bine dozate și selecționate — exercită numeroase influențe afective, cognitive și volitive asupra copiilor, ele reflectîndu-se pozitiv, complementar, în rezultatele la învățătură ale elevilor.

Un interesant studiu semnează asist. univ. Lucia Vighici (cap. V) cu privire la *Aspectele formării personalității copiilor în școala de artă*, urmărind să determine, totodată, locul și rolul pionieriei în ansamblul procesului instruc-

* *Personalitatea copilului*, sub redacția Ana Tucicov-Bogdan, Editura politică, București, 1972.

tiv-educativ din acest tip de şcoală.

O importantă şi actuală temă *Activităţile de grup în formarea operaţiilor gîndirii creatoare* este abordată de conf. dr. N. Radu. Pe baza unui amplu experiment, autorul expune principiile de organizare, conţinutul şi „schemele" de acţiune educativă aplicate la cercul de aritmetică pentru pionierii începători, din perspectiva teoriei grupului şi a psihologiei învăţării matematicii.

O preocupare similară cu privire la *Rolul cercurilor de electromontaj în educarea gîndirii tehnice a elevilor* face obiectul capitolului VII, semnat de lector univ. T. Creţu.

Cultivarea interesului copiilor pentru învăţătură constituie tema capitolului VIII, redactat de lector univ. Paula Constantinescu. Autoarea prezintă, documentat, rezultatele unor cercetări speciale în care şi-a propus să stabilească modalităţile optime, apte să sporească acest interes, precum şi instrumentele şi tehnicile specifice pentru depistarea unor reale interese pentru activitatea şcolară, la elevii vîrstei pioniereşti. Se subliniază ideea de a dirija (programa) acţiunile didactice şi extradidactice în aşa fel, încît, valorificînd o serie de factori stimulativi (crearea unui climat afectiv de încredere şi colaborare, angajarea copiilor într-o situaţie competitivă de grup, forme de activitate în cooperare etc.), aceştia să ducă la o potenţare a interesului faţă de învăţătură.

În ultimul capitol se analizează, de către lector Gh. Fleancu, *Orientarea opţiunilor elevilor preadolescenţi pentru profesiune.* Pentru studierea dinamicii opţiunilor elevilor şi determinarea rolului sistemului activităţilor extraşcolare în definirea şi stabilirea acestor opţiuni, autorul a organizat un complex de acţiuni experimentale al căror rezultat pledează pentru o acţiune conştientă în direcţia orientării şcolare şi preorientării profesionale a copiilor prin activitatea extraşcolară — pionierească — distinct adaptată mediului urban şi celui rural.

Lucrarea *Personalitatea copilului* aduce o remarcabilă contribuţie în ce priveşte desfăşurarea cercetării ştiinţifice şi a activităţii practice în domeniul educaţiei pioniereşti. O menţiune pozitivă facem şi pentru realizarea cromatică şi compoziţia sugestivă a copertei, care are meritul de a polariza atenţia cititorilor asupra cărţii.

Lector univ.
IULIAN POPESCU

DIN CARNETUL UNUI DIRECTOR DE LICEU *

Din carnetul unui director de liceu cuprinde în paginile sale — aşa cum de altfel mărturiseşte şi autoarea — unele fapte concrete care dovedesc adesea meandrele nu lipsite de surprize ale procesului pedagogic, devotamentul, măiestria şi calda înţelegere care se cer în primul rînd educatorului.

Se degajă o experienţă psiho-pedagogică, care poate extrage chiar din faptele cotidiene filonul plin de semnificaţie, care poate pătrunde ceea ce este caracteristic şi preţios în personalitatea adolescentului, ajutînd-o să-şi dezvolte aptitudinile şi talentele cu care este înzestrată, în vederea desăvîrşirii sale, sau sprijinind-o în momentele de cumpănă, redîndu-i încrederea în forţele proprii.

Sînt puternic reliefate nu numai relaţiile profesori-elevi, ci şi relaţiile părinţi-copii şi familie-şcoală. Astfel, autoarea surprinde sentimentul statornic de protecţie cu care majoritatea părinţilor îşi înconjoară copiii şi care poate lua forme diferite, începînd de la tandreţe, duioşie şi afectivitate şi pînă la încăpăţînări contradictorii, care marchează lipsa de răspundere, de fermitate şi de tact în îndrumarea copiilor. În acest sens, găsim instantaneul care ne înfăţişează pe tatăl care ţine morţiş să-şi vadă fiul inginer electronist, fără să ia în consideraţie înclinaţiile acestuia către cu totul alt domeniu, înclinaţii pentru care pledau şi notele din catalog, sau pe tatăl care socoteşte drept fire de artist pe băiatul care

* Zina Sîrbu. *Din carnetul unui director de liceu*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971.

deteriorează mobilierul şcolii şi deranjează orele de curs, reuşind să ajungă... în rîndul delincvenţilor ! (*Instantanee la început de an şcolar, Secvenţe diurne*).

Alte secvenţe impun atenţiei cititorului aspectele dezastruoase, implicaţiile grave la care dau naştere neînţelegerile dintre soţi, familiile destrămate. Autoarea este preocupată să descifreze cauzele insucceselor unor tineri care au pornit bine la drum şi ajunge la concluzia că inexistenţa unui ideal de viaţă, slaba voinţă şi mai ales lipsa unei influenţe ferme şi sănătoase din partea familiei sînt motivele care duc la eşecul prematur al unor tineri pe care aventura captivantă sau hazardul îi abat către părţile întunecate ale existenţei. Sînt redate, de asemenea, frămîntările unor copii pentru a-şi scoate părinţii din situaţii grele, de impas, survenite în urma neînţelegerilor care puteau duce la destrămarea vieţii de familie. În astfel de cazuri, zbuciumul adolescenţilor pentru a salva echilibrul vieţii de familie se soldează cu grave frămîntări sufleteşti, cu periclitarea situaţiei la învăţătură (*Cînd lipseşte căldura căminului, Iarăşi împreună, S-a răzvrătit zadarnic Paul ?*).

În paginile cărţii este abordată şi problema deosebit de importantă a erotismului caracteristic vîrstei adolescenţei, cînd „se formează de fapt idealul de dragoste după care aleargă omul toată viaţa". Sînt criticate atitudinile unor părinţi care ignorează sau din aşazisa pudoare nu se ocupă de această delicată latură a adolescenţei. Părintele dominator şi rigid nu este potrivit îndrumător în această situaţie, după cum nu sînt potrivite nici îngăduinţa pasivă şi toleranţa (*Impasuri, Dilemele erotice ale adolescenţei*). Adolescentul rămîne sensibil la relaţiile de armonie din familie, la exemplul personal al părinţilor, care îl va călăuzi spre o înaltă ţinută morală, spre responsabilitatea acţiunilor sale.

Din întreaga carte se degajă atitudinea de înţelegere, de atentă şi competentă îndrumare a educatorului, în care elevii aflaţi în grele situaţii familiale sau şcolare află un sprijin şi care, în cele mai multe cazuri, contribuie la restabilirea echilibrului lor sufletesc, la aflarea unui liman care să-i ajute să biruie greutăţile.

Însemnările intitulate *Dialoguri, Frumuseţi şi gravităţi unice, Receptarea frumosului* remarcă calităţile esenţiale ale tineretului nostru, care a înţeles ce înseamnă împlinirea datoriei, care se află pe deplin angajat să depună străduinţele sale pentru făurirea unui ideal legat de năzuinţele patriei socialiste.

De asemenea, autoarea reflectează asupra calităţilor care se cer „omului de la catedră", reliefînd ce înseamnă pentru profesor „a fi modern", asupra necesităţii colaborării în acţiunea educativă (*Ce aşteaptă tineretul de la pedagogi, Omul de la catedră, Colaborarea în acţiunea educativă*). Deşi conţin idei valoroase, aceste însemnări au pe alocuri un caracter declarativ.

În ansamblu, cartea dovedeşte că acţiunea educatorului, desfăşurată cu tact, delicateţe şi putere de pătrundere, poate modela cu succes personalitatea în formare a adolescentului, îi poate îndruma paşii către făurirea unui trainic ideal în viaţă. Sînt fapte desprinse din cotidian, simple sau contradictorii ca viaţa însăşi, care pledează în acest sens.

CONSTANŢA ŞORIK

EDUCAREA PĂRINŢILOR ÎN LUME *

Institutul UNESCO, prin anchetele, experienţele şi investigaţiile întreprinse între anii 1955—1959, la care au contribuit 35 de ţări, a acumulat o bogată *informaţie asupra educării părinţilor*. Autorul apreciază că în toate ţările unde a avut loc această investigaţie se acordă deosebită importanţă problemelor familiei, bunăstării copilului, educaţiei sexuale, căsătoriei, îndatoririlor părinteşti şi măsurilor educative corespunzătoare. Este remarcabilă asemănarea de vederi în aceste probleme între ţări cu cele

* H. H. Stern, *Parent education*, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 1960 (*Educarea părinţilor în lume*, E.D.P., Bucureşti, 1972, traducere).

mai diferite condiţii istorice-geografice, social-economice, politice-ideologice.

Rapoartele primite din diverse ţări atestă faptul că autoritatea părintească reprezintă o indispensabilă garanţie împotriva a numeroase plăgi sociale, ca nevrozarea, delincvenţa, insuccesele şcolare, intoleranţa naţională şi rasistă, prejudecăţile de tot felul. Unele rapoarte recunosc lipsa de preocupări în direcţia educaţiei şi asigurării sociale, existenţa unor factori de dezbinare a vieţii de familie, ai exploatării copiilor, ai maternităţii ignorante, lipsite de protecţie, ca şi ai paternităţii indiferente. În toate formele de investigaţie, însă, se constată o trăsătură comună şi anume faptul că *grija părintească este o problemă de educaţie.*

Autorul expune cîteva *forme de educare a părinţilor,* experimentate şi recomandate de experţi din diferite ţări. În tabelul nr. 1 (p. 37) se enumeră următoarele *puncte de reper şi metode:* 1) educare impersonală şi generală, sau personală şi specifică ; 2) informativă şi consultativă sau evolutivă ; 3) destinată viitorilor părinţi sau celor actuali ; 4) directă sau indirectă ; 5) asigurată prin instituţii anume sau prin instituţiile existente ; 6) preocupată de toate aspectele vieţii de părinte sau limitată la anumite aspecte.

Aceste puncte de reper sînt analizate pe larg şi aprofundate în capitolele : *Educarea viitorilor părinţi, Educarea părinţilor cu copii mici, Relaţiile dintre familie şi şcoală, Publicaţii şi mijloace de informare în masă, Şcolile pentru părinţi şi alte servicii specializate, Programul de învăţămînt şi cadrele care îl predau.*

Cea mai mare parte a volumului descrie amănunţit *munca de educare a părinţilor în diferite ţări.*

În *Statele Unite ale Americii,* încă cu 70 de ani în urmă s-au manifestat eforturi sistematice de educare a părinţilor. Într-o serie de universităţi americane s-au iniţiat cercetări asupra dezvoltării copiilor şi au apărut numeroase cărţi despre psihologia şi îndrumarea copiilor. În deceniul al patrulea au început să apară studii experimentale şi aprecieri critice, ca cel semnat de Carter (1938), subliniind pericolele unui profesionalism crescînd în educaţia părinţilor.

Totuşi, cei mai severi critici americani recunosc valoarea educării părinţilor, afirmînd că ea răspunde unei necesităţi reale. Se critică nu încercările de a-i educa pe părinţi, ci exagerările acestor încercări. O atitudine mai atentă, mai plină de discernămînt este exprimată în cartea *Copiii din zilele noastre* de Dorothy Canfield Fischer (1952). Unul din factorii importanţi care contribuie la forţa acestei mişcări este faptul că e alimentată de investigaţii extensive asupra dezvoltării copilului şi a relaţiilor de familie. Aceste probleme constituie adesea subiect pentru tezele de doctorat ale absolvenţilor de la facultăţile de pedagogie, psihologie, sociologie, asistenţă socială, medicină.

Începînd de la grădiniţa de copii şi pînă la clasa a XII-a, în cadrul cursurilor şi experienţelor şcolare se pot găsi elemente care să contribuie la înţelegerea rolului familiei ca unitate fundamentală a societăţii. În ultimii ani, unele şcoli elementare au introdus în programa lor cursuri privind viaţa de familie. După terminarea şcolii, această pregătire este preluată de colegii şi universităţi, care, în mod normal, introduc cursuri despre căsătorie şi viaţa de familie.

Şcolile şi grădiniţele ajută pe părinţi în educarea copiilor. La aceasta concură şi marele număr de cărţi, broşuri şi periodice, precum şi emisiuni de radio şi televiziune. Îndrumarea părinţilor se face şi prin cursuri şi grupe de discuţii, conduse fie de specialişti calificaţi, fie de amatori. Uneori această activitate este condusă de o universitate. O mare atenţie se acordă calificării îndrumătorilor de grupe.

În *Franţa,* deşi educarea părinţilor a avut în multe privinţe direcţii de dezvoltare diferite de cele americane, cercetările au dus la aceleaşi concluzii. Centrul naţional de cercetări ştiinţifice include o secţie asupra vieţii de familie.

În şcolile pentru fete, cursurile de menaj şi de pregătire pentru maternitate sînt obligatorii. Există o preocupare serioasă şi pentru colaborarea dintre şcoală şi familie. Marele experiment pedagogic „Les classes nouvelles" a inclus o colaborare sistematică şi intensă între părinţi şi profesori. Franţa are un

dezvoltat sistem naţional de orientare profesională, în care discuţiile cu părinţii joacă un rol important. Trebuie menţionate şi organizaţiile familiale (Associations familiales).

Prima şcoală pentru părinţi — Ecole des parents et des educateurs — a fost înfiinţată în 1929 de doamna Vérine, scriitoare şi soţie de medic. În cartea sa *La mère initiatrice*, ea susţine că educaţia sexuală este în exclusivitate de datoria părinţilor, cărora trebuie să li se asigure pregătirea în vederea acesteia.

Şcoala părinţilor desfăşoară o activitate multiplă: ţine un ciclu de prelegeri, editează o revistă lunară, publică broşuri şi afişe, acordă consultaţii la emisiunile radiofonice şi televizate.

În *Republica Federală a Germaniei* există şcoli pentru mame, destinate să acorde acestora un ajutor educativ-practic în toate sarcinile gospodăreşti şi în creşterea raţională a copiilor. Importanţa psihologică, socială şi educativă a familiei este unanim recunoscută. În urma zguduirilor sociale la care a fost supusă viaţa de familie în Germania, datorită totalitarismului, războiului expulzărilor, deportărilor şi luptei pentru supravieţuire, mulţi observatori au semnalat neliniştea şi slaba putere de concentrare a copiilor şi, în general, creşterea numărului de delincvenţi minori şi de anomalii sexuale. Există convingerea că aceste dereglări ale copilăriei şi tinereţii îşi au originea în sînul familiei (absenţa sau moartea tatălui, lipsa de înţelegere între părinţi sau de supraveghere părintească).

În unele landuri, în programul de învăţămînt se prevede introducerea educaţiei sexuale şi de familie printre materiile şcolare. Şcolile profesionale oferă fetelor cursuri de gospodărie, despre căsătorie şi viaţa de familie. Îndrumarea căsniciilor este asigurată fie de autorităţile publice sanitare, fie de organizaţii voluntare. Universităţile populare organizează cursuri sau seri de discuţii cu părinţii în problemele căminului, educării copiilor. Se publică materiale în reviste şi ziare, se fac recomandări prin programe radiofonice şi televizate. Există şi asociaţii de părinţi care au publicaţiile lor.

Încă din timpul primului război mondial existau în Germania şcoli pentru mame. Prima a fost înfiinţată la Stuttgart, apoi şi în alte oraşe. Astăzi, în R. F. a Germaniei există 20 de astfel de şcoli.

În *Anglia* nu există forme organizate de educare a părinţilor, această problemă neconstituind o preocupare principală şi, în general, fiind privită cu îndoială şi scepticism. Există, totuşi, foarte multe posibilităţi de îndrumare a părinţilor. O serie de autori atribuie familiei un rol important în problemele sănătăţii copiilor şi ale caracterului lor (Burt, Isaacs, Valentine, Fleming, Bowley, Burlingham, Freud, Stott, Bowlby, Ferguson, Cunnisson, Lewis, Fraser). Pretutindeni se întîlnesc servicii pentru ocrotirea mamei şi a copilului şi asistente medicale care asigură educaţia sanitară la domiciliu. Pentru pregătirea viitorilor părinţi se prevede introducerea în şcoli a cursurilor de maternitate şi paternitate. Ministerul Educaţiei a editat *Manualul de sugestii pentru educaţia sanitară*, Asociaţia naţională a mamelor şi centrele pentru ocrotirea mamei şi a copilului desfăşoară o propagandă neobosită. În general, însă, pregătirea pentru viaţa de familie în şcoli a rămas la stadiul de încercări, cu excepţia aspectelor practice ale gospodăriei.

Problema este abordată mai mult în publicaţii pentru femei, la postul B.B.C. în emisiunile „Ora femeii", la televiziune în emisiunile „Probleme de familie", „Părinţi şi copii" şi în unele publicaţii special tipărite. Clubul familiei din Birmingham este destinat mamelor cu copii mici. Au loc acolo şedinţe săptămînale, exerciţii fizice însoţite de muzică, seri de discuţii privind aspecte ale vieţii de familie.

Contactul între familie şi şcoală este de obicei supus unor restricţii. În mod normal, directorul discută cu părinţii, iar profesorii numai în „zile de convorbiri" sau în „ziua uşilor deschise".

Autorul mai prezintă situaţia educării părinţilor în cîteva ţări europene (Austria, Elveţia, Luxemburg, Olanda, Iugoslavia), precum şi în Canada, Australia, Noua Zeelandă şi India.

Lucrarea se încheie cu o bogată listă bibliografică.

DINCA SOARE

ÎNVĂŢĂMÎNTUL INDIVIDUALIZAT *

Pedagogia secolului XX concepe educaţia ca un proces de dezvoltare a forţelor interne ale copilului. Exponent al timpului său, Robert Dottrens, în lucrarea *Învăţămîntul individualizat*, îşi propune să ne familiarizeze cu o modalitate nouă a muncii profesorului cu elevii, cu învăţămîntul individualizat. Adaptarea educaţiei intelectuale şi morale la posibilităţile mintale ale fiecărui copil a sugerat pedagogului elveţian o nouă tehnică, experimentată cu succes de-a lungul mai multor ani la Şcoala din Mail.

Fără a formula reguli precise despre noul mod de a concepe instruirea şi educarea, cartea oferă sugestii şi exemple practice, fiind de fapt un ghid pentru învăţători şi institutori.

În cele ce urmează, vom încerca să schiţăm concepţia lui R. Dottrens despre învăţămîntul individualizat şi despre tehnica pe care o recomandă, aşa cum reiese din primele două capitole ale cărţii.

Considerînd învăţămîntul colectiv ca singura formă ce permite de-a lungul şcolarităţii „schimbul şi formularea ideilor, care dezvoltă limbajul şi facultatea de expresie", autorul apreciază învăţămîntul individualizat ca un auxiliar al acestuia care-i completează lipsurile. Dacă procesul colectiv de instruire şi educaţie se interesează de elevul mijlociu, neglijîndu-i pe cei foarte buni, ca şi pe cei slabi, cel individualizat ţine cont de diferenţele de inteligenţă, de temperament şi de caracter ale copiilor aceleiaşi clase, de toţi factorii personali ce intervin în activitatea elevului şi în comportamentul şcolar. El dă fiecăruia o sarcină pe măsura posibilităţilor sale, pe care o efectuează în ritmul său propriu; din acest motiv şi problemele de indisciplină dispar.

R. Dottrens diferenţiază munca individuală sau personală de munca individualizată. „Munca individualizată nu constă în efectuarea individuală a aceleiaşi munci de către toţi, ci în a alege pentru fiecare munca specifică ce îi convine".

Pedagogul elveţian vede realizarea acestui fel de învăţămînt prin aplicarea noii tehnici — munca cu fişele. Ea are la bază două idei esenţiale: libertatea individuală şi munca pe măsura elevului. Citîndu-l pe Dewey, autorul cărţii se pronunţă pentru o libertate intelectuală, morală, fizică, care să-i permită elevului să-şi exerseze calităţile, să-şi dezvolte deprinderile de independenţă şi de muncă după posibilităţile sale.

Fişele sînt considerate unele dintre mijloacele cele mai eficace pentru a ajuta pe copil să asimileze noţiunile şi să progreseze datorită eforturilor sale.

Pe un carton subţire, de tip standard, alb sau de o culoare, de 13,5 × 10,5, acoperit cu celofan, se află — ilustrată sau nu — o noţiune sau o explicaţie. Există însă o regulă absolută, spune Dottrens: „o fişă, o întrebare; o fişă, un exerciţiu". Fişele ilustrate permit să se prescurteze explicaţiile, fac apel la observaţie şi atenţie, înlătură excesul de scris. La aritmetică, unde elevii operează greu cu abstracţiile, au nevoie de reprezentări concrete; o problemă este pusă prin desen, răspunsul trebuie să fie dat tot printr-un desen, forma grafică înlocuind textul.

Fişele sau seriile de fişe, propune pedagogul, să fie păstrate în plicuri (un plic pentru o serie de fişe) sau în clasoare improvizate de elevi.

Se menţionează că este foarte important să existe un sistem de clasificare practic, care să permită îmbogăţirea şi modificarea colecţiei, aceasta putîndu-se realiza prin ordonarea seriilor după un plan cunoscut, capabil să răspundă cerinţelor prezente şi să se poată mări prin subdiviziuni din ce în ce mai detaliate. Clasificarea fişelor este necesară în acelaşi timp şi pentru a asigura controlul rapid şi precis al muncii elevilor. Ea trebuie să fie simplă, extensibilă, pentru ca, copiii să poată s-o înţeleagă şi s-o utilizeze. R. Dottrens recomandă clasificarea zecimală ca fiind cea mai bună. Iată, de exemplu, un fragment dintr-o fişă de gramatică:

substantivele: ↗ 11 feminin, → 12 plural, ↘ etc.

↗ 121 — simple
→ 122 — invariabile
↘ 123 — etc.

* Robert Dottrens, *L'enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé Neuchatel — Suisse. 1971. sixième édition. 223 p.

Există două aspecte ale muncii cu fişele :

1. cel în care profesorul este singurul organizator al activităţii individualizate (el distribuie munca, iar elevii o efectuează) ;

2. elevul munceşte singur, fără ajutorul profesorului.

Prin îmbinarea celor două modalităţi se ajunge ca elevii slabi, care au nevoie de intervenţia învăţătorului, să atingă nivelul mediu, în timp ce elevii mijlocii îşi desăvîrşesc asimilarea noii noţiuni, iar cei buni avansează singuri, prin efectuarea fişelor de dezvoltare.

În funcţie de aspectul abordat, folosirea fişelor cuprinde trei momente distincte, analizate detaliat de autor : alegerea fişelor (de către profesor sau elev), munca prin mijlocirea acestor fişe, controlul acestei munci.

Se menţionează, printre altele, că fiecare învăţător trebuie să ştie cu precizie în ce stadiu se găsesc elevii din clasa sa. De aceea, din multele metode de control care există, este preferată cea grafică. Un tablou cu numele elevilor şi cu coloana corespunzătoare fişelor sau grupelor de fişe este suspendat în clasă. După ce un copil a efectuat corect o fişă sau o grupă de fişe, se bifează pe tabel şi astfel, în mod permanent, se poate avea o vedere de ansamblu asupra lucrării individuale şi a progresului clasei.

Capitolul al treilea al lucrării împărtăşeşte experienţa dobîndită de-a lungul a două decenii. Este partea practică cea mai valoroasă, consacrată felurilor de fişe, exemplelor.

Se pot delimita cîteva tipuri :

— fişe de recuperare, necesare fie în revederea unor cunoştinţe, pînă la perfecta lor stăpînire, fie în reeducarea proceselor intelectuale ale copiilor. Un copil care nu a înţeles o serie de fişe, după ce întreaga clasă şi le-a însuşit, poate să lucreze pe fişe mai detaliate, depăşind dificultăţile în etape succesive. De exemplu, alegerea unui cuvînt potrivit dintr-un grup de omonime (în limba franceză) ;

— fişe de dezvoltare, pentru elevii buni, pentru a le da ocazia să-şi valorifice la maximum timpul disponibil pînă la reluarea învăţămîntului colectiv, cît şi inteligenţa, voinţa, perspicacitatea. După control, apelează la aceste fişe. R. Dottrens afirmă că „Orice programă de învăţămînt conţine implicit două părţi : programa minimă, ansamblul noţiunilor pe care copiii trebuie să şi le însuşească în mod obligatoriu pentru a fi promovaţi şi programa de dezvoltare, lăsată la iniţiativa învăţătorilor pentru a perfecţiona cunoştinţele şi cultura elevilor săi" ;

— fişe de exerciţii, adaptate mai bine elevilor, mediului înconjurător, actualităţii, faţă de cele din manuale. O serie de astfel de fişe corespund unei noţiuni, asigurîndu-l pe copil că a înţeles noţiunea şi că ştie să folosească practic ceea ce a învăţat. Se dau fişe de gramatică, lectură, compunere, vocabular, aritmetică şi geografie.
De exemplu : Ce vei pune p sau b ?
Eu mănînc -îine.
Vrei să -ei ? ;

— fişe de auto-instruire, care sînt fişe de cunoştinţe. Copiii găsesc pe fişe noţiunile prezentate cît se poate de clar, cunoştinţe de care au nevoie ulterior ; aceste fişe antrenează elevii, dar — menţionează pedagogul elveţian — nu înainte de adolescenţă. Nu există o categorie specială de fişe de corectare, ci fiecare fişă este însoţită de o fişă răspuns. De exemplu, pentru îmbogăţirea vocabularului există fişe cu întrebări, care pe verso devin răspunsuri. Aceste fişe, inversate, pe lîngă faptul că permit o fixare a cunoştinţelor sînt şi un excelent mijloc de control.
Exemplu : Seria A — Cu ce se taie : stofa, pîinea, sticla... ?
Seria B — Ce se taie cu : foarfeca, cuţitul, diamantul... ?
Acest sistem scuteşte profesorul de numeroasele corectări ce trebuie să le facă, mai ales la matematică, dar — afirmă în mod critic Dottrens — are neajunsul de a rupe relaţiile profesor-elev.

Cartea de faţă dă sfaturi practice în privinţa utilizării fişelor. Sînt prezentate instrumentele de lucru ale elevilor — caietul de fişe, caietul de exemple, dicţionarul — scopul şi modul lor de folosire.

Pentru a evita eventualele insuccese ale individualizării muncii,

semnatarul lucrării afirmă că este necesar să se urmeze trei etape succesive, necesare trecerii gradate de la învățământul colectiv la cel individualizat. Prin alternarea celor două forme se caută să se obțină educarea intelectuală adaptată la posibilitățile mintale ale fiecărui copil. Aceasta presupune din partea învățătorului un volum mare de muncă, măiestrie pedagogică, rolul său în cadrul procesului instructiv-educativ fiind bine conturat de către autorul cărții.

Sistemul de apreciere și de notare este altul în acest nou raport dintre profesor și elev, dar lucrarea nu ne dă informații suficiente.

Robert Dottrens a adus prin cartea sa *Învățământul individualizat* soluții practice pentru introducerea muncii individualizate în învățământul colectiv. Preluînd critic ideile exponenților școlilor noi, la care s-a adăugat experiența multor ani de activitate pedagogică, propune o metodă nouă — munca cu fișele. Ea dă elevului o anumită cultură, îi formează un stil de lucru personal, adaptat temperamentului și capacităților sale, îi stimulează, ceea ce e foarte important, dispoziția de autoeducare. Procedeul muncii cu fișe introduce unul din principiile esențiale ale educației funcționale și ale școlii active.

Fără a da reguli precise, pedagogul elvețian afirmă că metoda sa permite variante în funcție de condițiile de muncă, de felul clasei (orășenească, rurală, obișnuită sau dezvoltată, numeroasă sau nu), de condițiile obiective și subiective ale procesului dezvoltării personalității copiilor.

A ține cont de individualitatea elevului nu înseamnă numai a organiza munca intelectuală a fiecărui individ, ci a răspunde nevoilor sale de ordin moral, afectiv, social, problemă tratată superficial în lucrarea de față, dar dezvoltată în cea intitulată *A educa și a instrui.*

Concepută ca o lucrare de informație, îmbogățită în prezenta ediție — a șasea — față de prima, din 1936, cu exemple de fișe și sugestii concrete, cartea poate fi folosită ca îndrumător practic pentru învățători.

Robert Dottrens ține să ne convingă prin stilul său clar și precis, prin argumentația sa, bazată pe o temeinică cunoaștere a literaturii de specialitate și pe o îndelungată experiență pedagogică, că învățământul individualizat, alături de lecția profesorului și de munca pe grupe, este una din modalitățile eficiente și moderne ale activității cu elevii.

MAGDALENA VASILESCU

O INTERESANTĂ „INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIE" *

Lucrarea reprezintă o interesantă încercare de redefinire a obiectului și problematicii psihologiei din perspectiva metodologiei cibernetice și a teoriei generale a sistemelor.

Pornind de la ideea după care cunoașterea psihologică reprezintă o parte componentă a procesului general de cunoaștere, autorii fac o scurtă retrospectivă asupra particularităților evoluției istorice a acestui proces, desprinzîndu-i tendințele în etapa actuală. Se argumentează astfel că mersul legic al cunoașterii, în ciuda impasurilor și a rătăcirilor temporare, s-a desfășurat în direcția demistificării și, corespunzător, a scientării, în direcția desubiectivizării și, corespunzător, a obiectivizării. Luată în ansamblul ei, știința contemporană se definește prin tendința unei puternice *integrări sociale*, prin accentuarea *caracterului deschis* (antidogmatic) și prin *masivizare* (întrepătrunderea și unificarea operațională a diferitelor sale ramuri particulare, „specializate").

În lumina acestor coordonate, se analizează cele mai semnificative momente ale constituirii psihologiei ca știință, evidențiindu-se de pe pozițiile materialismului dialectic contribuțiile și limitele principalelor curente și școli: asociaționismul, gestaltismul, psihologia „obiectivă" (comportamentistă), psihanaliza. Autorii demonstrează că, în ciuda pretinsei sale desfilozofări, psihologia rămîne disciplina cu implicațiile filozofice cele

* Mihai Golu și Aurel Dicu: *Introducere în psihologie*, București, Ed. științifică (colecția „Psyché"), 1972.

mai directe şi cele mai profunde ; cercetările psihologice, chiar dacă se întemeiază pe folosirea metodei experimentale, se poartă întotdeauna asupra unui obiect circumscris între anumite coordonate filozofice, iar interpretarea lui nu poate fi făcută decît prin raportarea la un cadru de referinţă filozofic. De aceea, deosebirile şi divergenţele care s-au manifestat între diferitele şcoli psihologice sînt, în ultimă instanţă, generate de deosebirile şi divergenţele de ordin filozofic-metodologic. Din această perspectivă, se arată că toate şcolile psihologice „clasice" au drept latură comună operarea cu un model de tip „robot", indiferent dacă acesta se bazează pe absolutizarea subiectului (introspecţionismul, pragmatismul) sau obiectului (asociaţionismul, behaviorismul). O psihologie cu adevărat ştiinţifică nu poate fi închegată decît adoptînd şi aplicînd o metodologie care prin însăşi esenţa ei este incompatibilă cu orice tendinţă de mistificare şi absolutizare. O asemenea metodologie nu poate fi decît dialectica materialistă. Relevînd cerinţele pe care aceasta le pune în faţa cercetării psihologice, autorii conchid că modelul capabil să le satisfacă este acela care presupune corelarea dinamică a *subiectului* şi *obiectului*, a intrărilor şi ieşirilor sistemului şi care poate fi denumit model „interacţionist". În lumina modelului interacţionist, funcţiile şi procesele psihice încetează a mai fi stări subiective „pure" sau epifenomene inutile, devenind *trepte* ierarhice de prelucrare şi interpretare a informaţiei despre mediul ambiant şi despre sine însuşi, subordonîndu-se sarcinilor concrete de reglare şi echilibrare activă a subiectului cu lumea. În acelaşi timp, obiectul psihologiei nu se mai delimitează pe bază de criterii „substanţialiste", ci în funcţie de criterii operaţionale, iar psihologia se profilează ca *ştiinţă a comportamentelor mediate sau reglate psihic*. Expresia cea mai înaltă a reglajului psihic o reprezintă corelarea *activă şi deliberată* a modelului informaţional al lumii externe cu modelul informaţional-motivaţional al propriului eu, pe care o întîlnim la subiectul uman.

Capitolul intitulat *Psihicul ca sistem* analizează posibilitatea interpretării psihismului prin prisma teoriei generale a sistemelor. Astfel, psihicul este considerat un sistem cibernetic hipercomplex, alcătuit dintr-o mulţime de subansambluri intercorelate. Premisa genetică a elaborării lui este relaţia de comunicaţie informaţională dintre individ — ca „întreg funcţional activ" — şi lumea externă, ca sursă de informaţie utilă. O schimbare a condiţiilor externe nu introduce o variaţie într-un sistem inert, ci o restructurare a unui activism bazal autonom. În spatele schemei primare S →R se ascunde o întreagă gamă de comportamente, care se dezvoltă după principiul integralităţii şi al echilibrării. Ca sistem evolutiv, psihicul posedă atributul *auto-organizării*. Fiind implicit în structura generală a procesului de reglare, în general, el se dezvoltă ca factor *antientropic* şi *antialeator*. În dinamica de ansamblu a sistemului psihic se pune în evidenţă acţiunea unor principii fundamentale ale organizării informaţionale precum : *principiul celei mai slabe verigi, principiul economiei, principiul integrării-ierarhizării, principiul comutării, principiul compensaţiei* etc.

Autorii explică, apoi, că, fiind vorba de un sistem evolutiv, antientropic, se impune stabilirea unor criterii *obiective* de estimare a nivelului său de organizare. Printre cele mai semnificative, ei menţionează : capacitatea de admisie, capacitatea de alegere şi decizie, capacitatea de adaptare şi asimilare, polivalenţa operaţională, distanţa dintre aspiraţie şi posibilitate, coeficientul de integrare socială.

În continuare, se întreprinde o analiză din aceeaşi perspectivă operaţională a principalelor componente ale sistemului psihic : componenta cognitivă, componenta emoţional-afectivă şi componenta motivaţională, este analizată relaţia „psihic-comportament" şi sînt scoase în evidenţă tipurile de comportament, se tratează problema personalităţii ca „sistem supraordonat", structurat pe baza semnificaţiilor şi sensurilor cristalizate social istoric şi obiectivate în diferite produse ale culturii.

Concepută astfel, lucrarea reprezintă o viziune îndrăzneaţă a problematicii psihologiei, de care, sîntem convinşi, vor căuta să beneficieze lucrătorii din ştiinţele despre om şi societate, printre care şi pedagogii, cadrele didactice, studenţii.

EMILIAN DIMITRIU

Траян Поп, Оисие Шафран, Ромэо Дэскэлеску, Василе Бунеску, Думитру Мустер, Тиберию Богдан: — Актуальные направления и средства совершенствования учебного процесса. ● **Юлиан Ника** — Педагогическое исследование и усовершенствование образования. ● **Василе Бунеску** — Распространение новых воспитательных и учебных технических методов посредством системы учовершенствования. ● **Ромулус Шиклован** — Исследование как деятельность учителя на кафедре. ● **Ион Ризеску** — Дома педкадров — важные учреждения по усовершенствованию учителей. ● **Иероним Тэтару** — Дом педкадров — методический центр документации, информации и исследования. ● **Лауренциу Кудрик** — Дом педкадров-в помощь усовершенствованию образования. ● **Лидия Панаиоту** и **Н Стэнеску** — Содействие научных обществ усовершенствованию учителей. ● **Жан Попеску** — Эффективность деятельности общества биологических наук в постоянном повышении уровня профессиональной подготовки. ● **Мария Стойка, А Торкатору, Феникэ Хорня, Т. Сиретяну,** Лучия **Руск, Елисабета Санто, Флориан Попеску, Николае Профяну** — **Точки** зрения касающиеся системы усовершенствования. ● **Аурора Филимон и Штефан Киу** — Сотрудничество между школой и производственными промышленными и сельскохозяйвстенными предприятиями. ● **Эмилия Константинеску** — Комплексная деятельность лабораторий. ● **М. Косма и С Тритяну** — Укрепление навыков и трудовых умений в химической лаборатории. ● **Вистиан Гоя и Рэдица Гоя** — Динамика мышления учащихся в процессе литературного анализа. ● **Валериу Нештиан** — Преподавание литературы в перспективе стремлений критики и современной литературной теории. ● **Алекс Тэнасе** — Культура и социализм. ● **Павел Апостол** — Наука руководства социалистического общества. ● **Вл. Краснасески, Андрей Новак** — Коллоквий „Разбитие форм и структур двенадцатилетней общеобразовательной школы". Д. С. Второй симпозиум специальных учреждений по перевоспитанию. ● **Юлиан Попеску** — Личность ребенка (под ред. Анны Тучковой—Богдан). ● **Константа Шорик** — Из заметок директора гимназии — Зины Сырбу. ● **Динка Соаре** — Воспитание родителей в мире — Х. Х. Штерна. ● **Магдалена Василеску** — Индивидуализированное образование — Р. Дотрэна. ● **Эм Димитриу** — Введение в психологию — М. Голу и Аурела Дику.

REVUE DE PĔDAGOGIE

nr. 6/1972

Traian Pop, Oisie Şafran, Romeo Dăscălescu, Vasile Bunescu, Dumitru Muster et **Tiberiu Bogdan,** Orientations et modalités actuelles de perfectionnement du processus d'enseignement ● **Iulian Nica,** La recherche pédagogique et le perfectionnement de l'enseignement ● **Vasile Bunescu,** Propagation des techniques nouvelle d'education et d'instruction par le système de perfectionnement ● **Romulus Şiclovan,** La recherche comme action du professeur à la chaire ● **Ion Rizescu,** Les maisons du corps enseignant, importantes institutions de perfectionnement de ceux qui servent l'école ● **Ieronim Tătaru,** La maison du corps enseignant, centre méthodique de documentation, d'information et de recherche ● **Laurenţiu Cudric,** La maison du corps enseignant à l'aide du perfectionnement de l'enseignement ● **Lidia Panaiotu** et **N. Stănescu,** Contribution des sociétés scientifiques au perfectionnement des enseignants ● **Jean Popescu,** L'efficience de l'activité de la société des sciences biologiques dans l'augmentation continue du niveau de formation professionnelle ● **Maria Stoica, A. Torcătoru, Fănica Hornea, Gh. Sireteanu, Lucia Rusu, Elisabety Sántó, Nicolae Profeanu, Florian Popescu,** Points de vue concernant le système de perfectionnement ● **Aurora Filimon** et **Ştefan Chiu,** Coopération de l'école avec les unités productives de l'industrie et de l'agriculture ● **Emilia Constantinescu,** La fonction complexe des travaux de laboratoire ● **M. Cosma** et **S. Triteanu,** Consolidation de la compréhension et des habitudes de travail dans le cadre du laboratoire de chimie ● **Viştian Goia** et **Rădiţa Goia,** Dynamique de la pensée des élèves dans le processus de l'analyse littéraire ● **Va-**

Ieriu Neştian, L'étude de la littérature dans la perspective des tendances de la critique et de la théorie littéraire actuelle ● **Alex. Tănase,** Culture et socialisme ● **Pavel Apostol,** La science du management de la société socialiste ● **Vl. Krasnaseski, Andrei Novac,** Le Colloque „Evolution des formes et des structures de l'enseignement général de 12 années" ● **D. S.,** Le deuxième Symposion des institutions spéciales de rééducation ● **Iulian Popescu,** „La personnalité de l'enfant" (sous la rédaction de **A. Tucicov-Bogdan**) ● **Constanţa Şorik,** „Extrait du carnet d'un directeur de lycée" par **Zina Sîrbu** ● **Dinca Soare,** „L'éducation des parents dans le monde" par **H. H. Stern** ● **Magdalena Vasilescu,** „L'enseignement individualisé" par **R. Dottrens,** ● **Em. Dimitriu,** „Introduction à la psychologie" par **M. Golu** et **Aurel Dicu.**

REVIEW OF EDUCATION

nr. 6/1972

Traian Pop, Oisie Şafran, Romeo Dăscălescu, Vasile Bunescu, Dumitru Muster and **Tiberiu Bogdan :** Present Directions and Modalities of Improving the Process of Education ● **Iulian Nica :** Pedagogical Research and the Improvement of Education ● **Vasile Bunescu :** The Disemination of the New Techniques of Education and Training by the System of Further Education ● **Romulus Şiclovan :** Research as the Teacher's action in the Class ● **Ion Rizescu :** The Teaching Staff's Houses — Important Institutions of Teachers' Further Training ● **Ieronim Tătaru :** The Teaching Staff's House — Methodological Center of Documentation, Information and Research ● **Laurenţiu Cudric :** The Teaching Staff's House in the Help of Educational Improvement ● **Lidia Panaiotu** and **N. Stănescu :** The Contribution of Scientific Societies to the Teaching Staff's Further Education ● **Jean Popescu :** The Efficiency of the Activity of the Biological Sciences Society for the Steady Increase of the Level of Professional Training ● **Maria Stoica, A. Torcătoru, Fănica Hornea, Gh. Sireteanu, Lucia Rusu, Elisabety Sántó, Florian Popescu, Nicolae Profeanu :** Viewpoints on the System of Further Education ● **Aurora Filimon** and **Ştefan Chiu :** The Cooperation of School with the Productive Units in Industry and Agriculture ● **Emilia Constantinescu :** The Complex Function of Laboratory Work ● **M. Cosma** and **S. Triteanu :** The Consolidation of Habits and Skills of Work in the Chemistry Laboratory ● **Vistian Goia** and **Rădiţa Goia :** The Dynamics of Pupils' Thought in the Process of Literary Analysis ● **Valeriu Neştian :** The Approach to Literature in the View of the Present Tendencies in Literary Critics and Theory ● **Alex. Tănase :** Culture and Socialism ● **Pavel Apostol :** The Science of Socialist Society Management ● **Vl. Krasnaseski, Andrei Novac :** The Coloque „The Evolution of Forms and Structures of General Education of 12 years" ● **D. S.:** The Second Symposium of the Special Institutions of Reeducation ● **Iulian Popescu :** The Child's personality (under the editorship of **Ana Tucicov-Bogdan**) ● **Constanţa Şorik :** „From the Headmaster's Notebook" by **Zina Sîrbu** ● **Em. Dimitriu :** „Introduction to Psychology" by **M. Golu** and **Aurel Dicu.**

ÎN ATENȚIA CITITORILOR:

● A apărut „ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR" nr. 2/1972 (supliment trimestrial al „Revistei de pedagogie"), în care sînt publicate articole pentru sprijinirea activității didactice a educatoarelor, jocuri didactice, materiale beletristice pentru serbări etc.

● În curînd va apărea cel de-al doilea volum dedicat predării științelor sociale în școală, editat de „Revista de pedagogie". Volumul este axat în întregime pe probleme ale predării filozofiei și economiei politice, vizînd în primul rînd perfecționarea metodologiei predării acestor discipline, creșterea eficienței lecțiilor în educația comunistă a elevilor.

● În curînd va apărea „ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ" nr. 2/1972, supliment trimestrial al „Revistei de pedagogie".

● Anunțăm cititorii noștri că numerele 8 și 9 ale „Revistei de pedagogie" vor apărea într-un volum dublu, dedicat celei de a XX-a aniversări a Institutului de științe pedagogice.

C. 1028 — I. P. „TIPARUL"

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice
din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articoleleor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie"

pe anul 1972!

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

și la suplimentele:

„Învățământul preșcolar"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

„Orientarea școlară și profesională"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 407

I. P. „Tiparul" — c. 1028

LEI 5